مجلة جامعة الملك سعود ، م ١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) ، ص ص ١-١٦٥ بالعربية ، الرياض (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م ).

ردمد ١٠١٨-٣٦٢٠



# مجلة جامعة الملك سعود

## المجلد الثالث عشر

## العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

١٤٢١هـ (٢٠٠١ م)



جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

# قواعد النشر
## مجلة جامعة الملك سعود

*مجلة جامعة الملك* سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالإنجليزية أو بالعربية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة في مجاله.
٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.
٣ - بحث مختصر. مقالة مختصرة لها خصائص المقال نفسها.
٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.
٥ - نقد الكتب.

### تعليمات عامة

١ - تقديم المواد: يقدم أصل البحث مطبوعا ومعه ثلاث نسخ، وفي حالة قبول البحث للنشر، يجب على المؤلف تقديم أصل البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص الممغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن منح القبول النهائي لأي بحث لا يلتزم مؤلفه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (٦ ,١٢×١٨سم)، ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الاشارة إلى مصدر الشكل ان لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals* تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلاً من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . الخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع بداخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية المادة بالطريقة المتبعة في النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين فباسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص) فاسم الدورية (بالبنط المائل) فرقم المجلد، فرقم العدد فسنة النشر (بين قوسين) ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، إبراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود،* ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن داخل قوسين مربعين مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦].

أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها فعنوان الكتاب (بالبنط المائل) فمكان النشر ثم الناشر فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام.* الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٨ - المستلات: يمنح المؤلف خمسًا وعشرين (٢٥) مستلة مجانية.

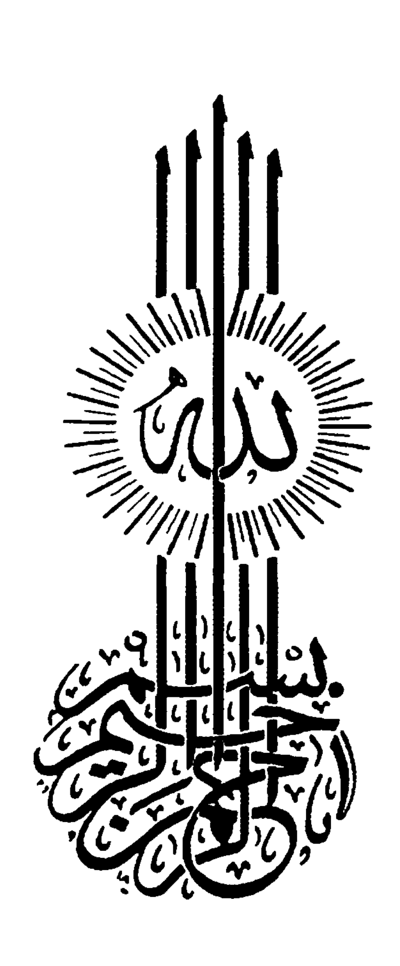
٩ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:

**مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)**
ص.ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١
المملكة العربية السعودية

١٠ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١١ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك البريد).

١٢ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص.ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.


الله
بسم الله الرحمن الرحيم

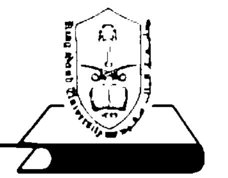
مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-١٦٥ بالعربية، الرياض (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

# مجلة جامعة الملك سعود

## المجلد الثالث عشر

## العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)

## ١٤٢١ هـ
## (٢٠٠١م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود
ص.ب ٦٨٩٥٣- الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية

النشر العلمي والمطابع ١٤٢١هـ

مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص١-١٦٥ بالعربية، الرياض (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

# المحتويات

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١-٢٢ (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

# الأهداف التشريعية للعقوبات في الإسلام

**علي بن عبدالرحمن الحسون**

*أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،*
*الرياض، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ٢٤/ ١/ ١٤١٩هـ، وقبل للنشر في ٢٧/ ١٢/ ١٤١٩هـ)

**ملخص البحث.** موضوع هذا البحث هو الأهداف التشريعية للعقوبات في الإسلام أو بعبارة أخرى الحكمة من تشريع العقوبات في الإسلام أو بعبارة ثالثة فلسفة العقوبات في الإسلام.

وقد قمت بحصر أهم الأهداف والحكم التي من أجلها قرر الإسلام العقوبات على مرتكبي الجرائم فكانت في العموم أهدافا تتلخص فيما يلي: فالهدف الأول هو حفظ الضروريات الخمس، وهو الهدف الرئيس حيث جاء الإسلام ليحفظ للإنسان دينه ونفسه وعرضه وعقله وماله، فرتب العقوبات لتسلم هذه الأمور الضرورية لحياة الناس. والهدف الثاني وهو الردع والزجر عن الجريمة سواء كان ردعا عاما ليردع جميع الناس عن ارتكاب الجرائم أو ردعا خاصا يردع المجرم عن ارتكاب الجريمة مرة أخرى. والهدف الثالث وهو أن في العقوبات جبرا للخلل الناجم عن ارتكاب الجريمة سواءً كان جبرا لجانب المجني عليه بتعويضه عن حقه الذي انتهكه الجاني، أو جبرا لجانب الجاني نفسه حيث تجبر ما انثلم من دين الجاني وتكفِّر ذنوبه التي اقترفها. والهدف الرابع وهو تطهير المجتمع من الرذائل فتطهر المجتمع منهم وتحمي الفضائل من شرورهم بل وتغرس الفضائل في نفوسهم. والهدف الخامس وهو الرحمة بالأمة وبالمجرمين حيث إن الله تبارك وتعالى قررها لتكفل حق الأمة في الحياة الآمنة ثم هي كذلك رحمة بالمجرمين إذ تنتشلهم من حماة الجريمة ودرنها. والهدف السادس وهو مجازاة الجاني بالمثل وهذا هو العدل الذي تكون فيه الموازنة بين الحقوق والواجبات. والهدف السابع والأخير الذي هو إصلاح الجاني، فإصلاح الجاني هدف مهم من

أهداف العقوبات الشرعية، سواء كان ذلك أثناء تطبيق العقوبة أو بعدها، فيجب أن يكون هدف من يوقع العقوبة هو إصلاح الجاني وليس الهدف هو تقييد الناس لتوقيع العقوبات عليهم.

## مقدمـــة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين.

وبعد: فإن ديننا الإسلامي دين كامل وشامل لكل أمور الحياة حيث لم يكتـف بتشريع العبادات للناس بل نظم وحكم شؤون الحياة الدنيا أيضا فسن للناس قواعـد ونظما يسيرون عليها، ويهتدون بها، فمـن أَخذَ بها فقد رَشدَ وأَنقذَ نفسه، ومن مال عنها فإن الإسلام قرر له عقوبات على حسب جنايته.

وهذه العقوبات لم تشرع جزافا؛ بل إن للعقوبات في الإسلام أهدافا سـامـيـة ومقاصد حميدة يحافظ الإسلام بها على كيان المجتمع من الوقوع في هاوية الرذيلة.

وسوف أتكلم عن هذا الموضوع في سبعة مباحث على النحو التالي:

المبحث الأول: حفظ الضروريات الخمس

المبحث الثاني: الردع والزجر عن الجريمة

المبحث الثالث: الجبر للخلل الناجم عن الجريمة

المبحث الرابع: تطهير المجتمع من الرذيلة وحماية الفضيلة

المبحث الخامس: رحمة للأمة وللمجرمين

المبحث السادس: مجازاة الجاني بالمثل

المبحث السابع: إصلاح الجاني

هذا والله أسأل أن ينفع بهذا البحث ويحسن القصد والله الموفق. وصلى الله عـلـى محمد وآله وصحبه وسلم.

## المبحث الأول: حفظ الضروريات الخمس

تنقسم المقاصد التي تراعيها الشريعة إلى ثلاثة أقسام هي: الضروريات والحاجيات والتحسينيات.

١- الضروريات: وهي التي لا بد منها في قيام مصالح الدين والدنيا، بحيث إذا فقدت فسدت الحياة وفات النعيم في الآخرة. والضروريات الخمس هي: حفظ الدين، والنفس، والنسل، والعقل، والمال.

٢- الحاجيات: وهي ما كانت مفتقرا إليها من حيث التوسعة ورفع الضيق المؤدي في الغالب إلى الحرج والمشقة، وذلك مثل الرخص المخففة كرخصة المريض والمسافر، وكذلك المعاملات كالبيع والقرض والسلم وغيرها.

٣- التحسينيات: ومعناها الأخذ بما يليق من محاسن العادات وتجنب ما تأنفه العقول الراجحة، وذلك مثل الطهارة وستر العورة والتقرب بالنوافل، كالصدقات وغيرها [١، جـ٢، ص ص ٨ - ١٢].

والذي يعنينا في هذا المبحث هو القسم الأول - أعني الضروريات - فهي التي لا تستقيم الحياة بدونها ولذلك فإنها مراعاة في كل الشرائع كما أنها روعيت عند تطبيق العقوبات في الشرع فنقول:

إن حفظ الضروريات الخمس هو الهدف الأساسي للعقوبات الشرعية حيث جاء الإسلام ليحفظ للإنسان دينه ونفسه وعرضه وعقله وماله، واعتبر حماية هذه الأشياء الخمسة من أهم مقاصده التشريعية.

فحفظ للإنسان دينه الذي كلفه الله به دون غيره من سائر المخلوقات، واعتبر الفتنة في الدين أشد من القتل، قال تعالى: ﴿ **وَالْفِتْنَةُ أَكْبَرُ مِنَ الْقَتْلِ** ﴾ [البقرة: ٢١٧].

واعتنى بالحفاظ على النفس البشرية عناية تامة فجعل نفس الإنسان مصونة، وحياته معصومة لا تهدر إلا بحق قال تعالى: ﴿ **يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لا تَأْكُلُوا أَمْوَالَكُم بَيْنَكُم بِالْبَاطِلِ إِلاَّ أَن تَكُونَ تِجَارَةً عَن تَرَاضٍ مِّنكُمْ وَلا تَقْتُلُوا أَنفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا** ﴾ [النساء: ٢٩] وقال: ﴿ **وَلا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلاَّ بِالْحَقِّ** ﴾ [الإسراء: ٣٣].

وحفظ للإنسان عقله، لأن العقل مناط التكليف، فالإنسان لم يخلق عبثا متروكا لذاته وللذاته، بل عليه تكاليف في كل لحظة تجاه ربه ونفسه وأهله وجماعة المسلمين والبشرية عامة، فهو مطالب باليقظة الدائمة والوعي المستمر لكي ينهض بهذه التكاليف. وفقدان العقل والوعي لا يخل بأداء التكاليف فحسب بل يجعله عبئا على المجتمع

ومصدر شر وأذى للناس.

واعتنى الإسلام بحماية العرض والنسل، حيث نظم طريقة وجود الإنسان وتناسله عن طريق زواج مشروع، وأقام الأسرة على أسس متينة قوية مترابطة، وحرم النيل من أعراض الناس والخروج عن المنهج القويم إذ يؤدي ذلك إلى ضياع النسل واختلاطه وضياع الأسر وتفكك الروابط وانتشار الأمراض وهلاك الناس.

وكذلك حفظ للإنسان ماله، لأنه قوام الحياة قال تعالى: ﴿**وَلَا تُؤْتُوا السُّفَهَاءَ أَمْوَالَكُمُ الَّتِي جَعَلَ اللَّهُ لَكُمْ قِيَامًا وَارْزُقُوهُمْ فِيهَا وَاكْسُوهُمْ وَقُولُوا لَهُمْ قَوْلًا مَعْرُوفًا**﴾ [النساء: ٥]. وهو وسيلة التبادل والحصول على مطالب الحياة. وقد جعل الرسول صلى الله عليه وسلم الموت دفاعا عن المال شهادة قال: «من قُتل دون ماله فهو شهيد» [٢، جـ٣، ص ١٠٨؛ ٣، جـ١، ص ص ٧٩، ١٧٨].

فجملة القول أن الإسلام جاء لحماية هذه الأشياء التي تسمى بالضروريات الخمس، لأنها ضرورية للناس في حياتهم، ولا يمكن بقاء الإنسان وتوافر معاني الحياة الإنسانية الكريمة إلا إذا توافرت هذه الأشياء الخمسة، إذ أن فقدان واحد منها يخل بحياة الإنسان ويترتب عليه اضطراب أموره [٤، جـ ١، ص ص ٢٨٤ - ٢٨٩؛ ١، جـ٢، ص ص ٨ - ١٠؛ ٥، ص ص ٣٩ - ٤١؛ ٦، ص ص ١٣ - ٩٤، ص ص ٢٠١ - ٢١٠؛ ٧، ص ص ٣٥ - ٣٦؛ ٨، ص ص ٦٦ - ٦٧؛ ٩، ص ص ١٤ - ١٥؛ ١٠، ص ص ٣٣ - ٤٣؛ ١١، ص ص ١٢ - ١٦]. وما من مصلحة إنسانية حقيقية ثابتة جاء الإسلام لحمايتها إلا وهي ترجع إلى واحد منها.

والناظر في العقوبات الشرعية من حدود وقصاص وتعزير يجد أنها شرعت لصيانة هذه الضرورات الخمس من الدين والنفس والعقل والعرض والمال والمحافظة عليها، وهذا هو الهدف العام من العقوبات.

وقد يقول قائل: إن العقوبات في ذاتها مفاسد، فقتل القاتل ورجم الزاني، وقطع السارق تسبب نقصانا لأعضاء المجتمع، فكيف نعالج المفسدة بمفسدة أخرى.

والجواب: هو أن هذه المفاسد - أعني العقوبات - ليست مقصودة لذاتها بل المقصود هو ما تؤدي إليه، فيجوز أن تدفع المفسدة الكبرى بالمفسدة الصغرى. قال

تعالى: ﴿**وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ**﴾ [البقرة: ١٧٩]. فسماه حياة لأنه بقتل القاتل يرتدع قاتلون كُثُر عن الإقدام على القتل، فصاروا أحياء بسبب تطبيق حد القصاص.

قال العز بن عبد السلام: «وربما كانت أسباب المصالح مفاسد فيؤمر بها أو تباح لا لكونها مفاسد؛ بل لكونها مؤدية إلى المصالح، وذلك كقطع الأيدي المتآكلة حفظا للأرواح، وكالمخاطرة بالأرواح في الجهاد، وكذلك العقوبات الشرعية ليست مطلوبة لكونها مفاسد؛ بل لكونها المقصودة من شرعها كقطع السارق.... وقتل الجناة رجم الزناة وجلدهم وتغريبهم وكذلك التعزيرات، كل هذه مفاسد أوجبها الشرع لتحصيل ما رتب عليها من المصالح الحقيقية، وتسميتها بالمصالح من مجاز تسمية السبب باسم المسبب» [١٢، جـ١، ص ١٤؛ ١٣، جـ١، ص ٦٩].

وعلى هذا فعقوبة الردة شرعت حفاظا على الدين وضمانا لمسيرته، وحماية الدين من أولئك المنافقين المتاجرين بالدين القويم الذين يريدون الدخول في الإسلام ثم العودة إلى الكفر بغرض إساءة سمعة هذا الدين ومنع الناس من الدخول فيه وتشكيك المسلمين الذين دخلوا في الإسلام حديثا، وقد وجدت فئة من هؤلاء من اليهود في زمن النبي صلى الله عليه وسلم الذين أخبر عنهم القرآن بقوله: ﴿**وَقَالَت طَّائِفَةٌ مِّنْ أَهْلِ الْكِتَابِ آمِنُوا بِالَّذِي أُنزِلَ عَلَى الَّذِينَ آمَنُوا وَجْهَ النَّهَارِ وَاكْفُرُوا آخِرَهُ لَعَلَّهُمْ يَرْجِعُونَ**﴾ [آل عمران: ٧٢]. فعقوبة الردة في الحقيقة شرعت حفاظاً للدين ممن أراد التلاعب به والنيل منه [٦، ص ١٥].

وشرعت عقوبة القصاص للحفاظ على النفوس وكرامتها من أن تنال بغير حق، فالنفس الإنسانية محترمة ومعصومة وقد كرمها الله تعالى، ولا شيء أعز على الإنسان من نفسه بعد دينه، فعقوبة القصاص إنما شرعت لصيانة النفوس من الاعتداء عليها من قتل وضرب وجرح وإيلام، قال تعالى: ﴿**وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ**﴾ [البقرة: ١٧٩]. ومن ذلك الاعتداء المعنوي كالمحافظة على الكرامة والحرية ومنع الإهانة وحرية الفكر وغير ذلك [٧، ص ٣٥].

يقول سيد قطب في تفسير الآية: «إنه ليس للانتقام، وليس لإرواء الأحقاد، وإنما هو أجلُّ من ذلك وأعلى إنه للحياة، وفي سبيل الحياة، بل هو ذاته حياة» [١٤، جـ١، ص ١٥٩].

ولما كان في تعاطي الخمر اعتداء على العقل الإنساني وشعوره الذي ميـزه الله تعالى على جميع الحيوانات وكان هناك احتمال قوي غالب لظهور أنواع من المفاسد والخبائث، وضياع لكثير من المصالح والمبادئ نتيجة فقدان الشعور والوعي جاءت الشريعة تفرض حد الشرب حفاظا على العقل الإنساني، وحماية للمجتمع من أنواع المفاسد والخبائث التي تظهر نتيجة فقدان الشعور.

ثم لما كان في الزنا مساس بكيان المجتمع وتماسكه، واعتداء علـى أعـراض الناس، وقضاء على نظام الأسرة وروابطها، واختلاط الأنساب وضياعها، فرض النظام العقابي الإسلامي عقوبة قاسية على الزنا حفاظا على أعراض الناس ونظام الأسرة التي هي اللبنة الأولى للمجتمع؛ بل إن الشرع منع مجرد إشاعة الفاحشة، وذلك بتقرير حد القذف على من قذف محصنا بالزنا.

وكذلك شرعت عقوبة السرقة حفاظا على أموال الناس من الضياع وحماية لحرية التملك الفردي، وتحقيقا للأمن على أموال الناس.

ولما كانت المحاربة والإفساد في الأرض اعتداء على النـظـام، وعـلـى أرواح الشعب وأعراضهم وأملاكهم، وزعزعة لثقة الناس في النظام، وتهديدا للأمن والاستقرار والاقتصاد ووسائله من التجارة والصناعة، شرع النظام العقابي الإسلامي عقوبة على الحرابة والإفساد حفاظا على هذه الأشياء [٤ ، جـ١ ، ص ص ٢٨٦ - ٢٨٨ ؛ ٧، ص ص ٤ - ٣٦؛ ٦ ، ص ص ٢٠١ - ٢٠٩ ؛ ٥، ص ص ٣٩ - ٤١].

وهذا هو الشأن في كافة العقوبات مهما كان نوعها فإن الهدف منها بصفة عامة يرجع إلى الحفاظ على الضرورات الخمس وتحقيق مقاصدها وكمالها، والمنع مـن الاعتداء عليها والمساس بها.

يقول أبو حامد الغزالي:

إن جلب المنفعة ودفع المضرة مقاصد الخلق، وصلاح الخلق في تحصيل مقاصدهم، لكنا نعني بالمصلحة المحافظة على مقصود الشرع، ومقصود الشرع من الخلق خمسة، وهو أن يحفظ عليهم دينهم، ونفسهم، وعقلهم، ونسلهم، ومالهم، فكل ما يتضمن حفظ هذه الأصول الخمسة فهو مصلحة، وكل ما يفوت هذه الأصول، فهو مفسدة، ودفعها مصلحة. . . وهذه الأصول الخمسة

حفظها واقع في رتبة الضرورات، فهي أقوى المراتب في المصالح، ومثاله قضاء الشرع بقتل الكافر المضل، وعقوبة المبتدع الداعي إلى بدعته، فإن هذا يفوت على الخلق دينهم، وقضاؤه بإيجاب القصاص إذ به حفظ النفوس، وإيجاب حد الشرب، إذ به حفظ العقول التي هي ملاك التكليف، وإيجاب حد الزنى، إذ به حفظ النسل والأنساب، وإيجاب زجر الغصاب والسراق إذ به يحصل حفظ الأموال التي هي معاش الخلق، وهم مضطرون إليها. وتحريم تفويت هذه الأصول الخمسة، والزجر عنها يستحيل ألا تشتمل عليه ملة من الملل، وشريعة من الشرائع التي أريد بها إصلاح الخلق، ولذلك لم تختلف الشرائع في تحريم الكفر والقتل والزنى والسرقة وشرب المسكر [٤، جـ١، ص ص ٢٨٦ - ٢٨٨].

## المبحث الثاني: الردع والزجر عن الجريمة

إن تشريع العقوبات المختلفة على أنواع من الجرائم يهدف إلى الردع والمنع عن الجريمة، حيث إن العلم بمشروعيتها يزجر الناس ويردعهم عن الإقدام على الجرائم، ثم من لم يرتدع من الأمة بنصوص العقوبة فأقدم على الجريمة واقترفها، تقوم القوة الحاكمة المسؤولة بتوقيع العقوبة عليه، فمن أهداف إقامة العقوبة الردع والزجر والإبعاد عن الجرائم [١٥ ، ص ٢٢٢؛ ١٦، ص ص ٨٩ - ٩٣؛ ١٧، جـ ٢، ص ٢٨٨؛ ١٨، جـ ٤، ص ١١٢؛ ١٩، جـ ٥، ص ٣؛ ١٣، ص ٦٨؛ ٩، ص ١٢٠؛ ٢٠، ص ص ٦٦ - ٦٩؛ ٢١، ص ص ٢٠ - ٢١].

والردع على نوعين: الردع العام، والردع الخاص:

أ ) *الردع العام:* ومعنى الردع العام أن توقيع العقوبات على المجرم يزجر الناس ويردعهم عن اقتراف الجرائم ويمنع كل من تسول له نفسه بالجرائم عن ارتكابها، ففي إقامة العقوبات تنبيه للناس على أنهم إن ارتكبوها فقد تلحقهم من العقوبة المؤلمة مثلما أصابت المجرم، والنفس البشرية مجبولة على الابتعاد عن الإيلام، فإذا عرفت أن مقارفة الجرائم تفضي إلى نزول العقوبة بها كفت عن الإجرام [١٥، ص ٢٢١؛ ١٦، ص ص ٨٩ - ٩٣؛ ١٧، جـ ٢، ص ١١٤؛ ١٣، جـ ١، ص ٦٨؛ ١٨، جـ٥، ص ٣؛ ٢٠، ص ص ٦٦ - ٩٣].

فإقامة العقوبات تساعد الناس على مقاومة دوافع الجرائم الداخلية والخارجية وتعينهم على السيطرة عليها.

وإلى هذا المعنى يشير قوله تعالى: ﴿وَلَكُمْ فِي القِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُوْلِي الأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ﴾ [البقرة: ١٧٩].

ومما يؤكد معنى الردع العام حثُّ القرآن الكريم على شهود طائفة من الناس إقامة الحدود والعقوبات إذ يقول تعالى ﴿وَلْيَشْهَدْ عَذَابَهُمَا طَائِفَةٌ مِنَ المُؤْمِنِينَ﴾ [النور: ٢]. ونلاحظ أن فكرة الردع العام كأحد أهداف العقوبة تتجه إلى الناس عامة، وهي موجودة في جميع العقوبات.

ب) *الردع الخاص:* ومعنى الردع الخاص أن إقامة العقوبة على المجرم على ما اقترفه من الجريمة يهدف إلى ردع الجاني حتى لا يعود إلى ارتكاب الجريمة مرة أخرى، فإن العقوبة وألمها وما يترتب عليها من أذى مادي ومعنوي تصده عن العودة مرة أخرى إلى اقتراف الجريمة [١٩، جـ٥، ص ٣؛ ٢٠، ص ٦٧؛ ٩، ص ١٢٠]. وطابع فكرة الردع الخاص طابع علاجي يتجه إلى الفرد الذي اندفع إلى ارتكاب الجريمة.

ونلاحظ أن الردع الخاص كأحد أهداف العقوبة موجود في بعض عقوبات الحدود والدية وأغلب عقوبات التعزير، إلا أنه غير متصور في عقوبة الردة وعقوبة القتل في صورة القصاص، وعقوبة الزنى للمحصن وعقوبة الحرابة في غير صورة النفي من الأرض.

## المبحث الثالث: الجبر للخلل الناجم عن ارتكاب الجريمة

من الأهداف التي ترمي إليها العقوبات الشرعية هو جبر النقص والخلل الحاصل من اقتراف الجريمة، وهذا الجبر على نوعين: الجبر لجانب المجني عليه، والجبر لجانب الجاني الذي أقدم على الجريمة.

أ) *الجبر لجانب المجني عليه:* فالعقوبات الشرعية تلاحظ جانب الشخص المجني عليه، وتهدف إلى جبر حقه الذي انتهكه الجاني وتسعى إلى شفاء غيظه بأخذ

حقه وجبر النقص الحاصل عليه.

ويظهر هذا الهدف جليا في عقوبات القصاص. يقول الشيخ محمد أبو زهرة في هذا الخصوص: «وأن القصاص كان العقوبة الأساسية في الإسلام بالنسبة للجرائم الواقعة على الأشخاص، لأنه يشفى غيظ المجني عليه، وذلك لأن مفقوء العين لا يشفي غيظه مال من الجاني مهما يكن قدره، ولا سجن مهما تكن مدته، ولكن يشفي غيظه أن يجده مفقوء العين، ومن لُطم في مجتمع عام لا يشفي قلبه غرامة مهما زاد مقدارها، ولا سجن مهما يكن أمده، ولكن يشفي غيظه أن يلطم وجه المعتدي على ملأ من الناس» [٥، ص ص ٥٣ - ٥٤].

وفي سبيل تحقيق هذا الهدف قرر النظام العقابي الإسلامي عقوبات التعويض والأرش إن لم يمكن تنفيذ عقوبات القصاص لعدم إمكان المساواة بين الجريمة والعقوبة أو لأي سبب من الأسباب الأخرى [٢٢، جـ١٢، ص؛ ٧، ص ٤٩].

ولا يشك أحد أن العناية بالجبر بجانب المجنى عليه وشفاء غيظه له أثره البالغ في منع فكرة الانتقام وردود الفعل، فإنه لا يفكر في الانتقام ولا يسرف في الاعتداء [٥، ص ص ٥٣ - ٥٤؛ ٧، ص ٤٩]. كما نص عليه القرآن بقوله: ﴿ **وَلا تَقْتُلُوا النَّفْسَ الَّتِي حَرَّمَ اللَّهُ إِلاَّ بِالْحَقِّ وَمَن قُتِلَ مَظْلُومًا فَقَدْ جَعَلْنَا لِوَلِيِّهِ سُلْطَانًا فَلا يُسْرِف فِّي الْقَتْلِ إِنَّهُ كَانَ مَنصُورًا** ﴾ [الإسراء: ٣٣].

ب) *الجبر لجانب الجاني*: إن العقوبات الشرعية التي تقام على الجاني تهدف إلى جبر الذنب الذي ارتكبه الجاني وجبر ما انثلم من دين المرء الذي اقتحم المعصية، فالعقوبات هي كفارات للذنوب التي اقترفها الجاني. ولكن فكرة جبر الذنب وتكفير الجريمة كأحد أغراض العقوبة مختلف فيه بين الفقهاء، فقد اختلف العلماء في ذلك في ثلاثة أقوال:

١ - ذهب أكثر العلماء [٢٣، جـ ١١، ص ٢٢٤؛ ٢٤، جـ١، ص ٦٦]، منهم الإمام الشافعي [٢٥، جـ٦، ص ١٣٨]، وابن حزم [٢٦، ج١١، ص ص ١٢٤ - ١٢٥] إلى أن الحدود كفارات لأهلها، فإذا أقيمت على الجاني كانت مكفرة لما اقترف من آثام [٢٣، جـ١١، ص ٢٢٤؛ ٢٤، جـ١، ص ص ٦٦ - ٦٨؛ ١٧، جـ ٢، ص

١١٥؛ ١٩، جـ٥، ص ٣؛ ١٨، جـ ٥، ص ٢١١]. واستدل هؤلاء بأحاديث هي كمايلي:

أ ) حديث عبادة بن الصامت رضي الله عنه وكان شهد بدرا وهو أحد النقباء في ليلة العقبة - أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال وحوله عصابة من أصحابه: «بايعوني على أن لا تشركوا بالله شيئا، ولا تسرقوا، ولا تزنوا، ولا تقتلوا أولادكم، ولا تأتوا ببهتان تفترونه بين أيديكم وأرجلكم، ولا تعصوا في معروف. فمن وفى منكم فأجره على الله، ومن أصاب من ذلك شيئا فعوقب في الدنيا فهو كفارة له، ومن أصاب من ذلك شيئا ثم ستره الله فهو إلى الله، إن شاء عفا عنه، وإن شاء عاقبه». فبايعناه على ذلك» [٢، جـ١، ص ٦٤؛ ٢٧، جـ١١، ص ٦٤]. قال الإمام الشافعي: «لم أسمع في الحدود حديثا أبين من هذا» [٢٥، جـ٦، ص١٣٨].

ب) حديث علي رضي الله عنه أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «من أصاب حدا فعجّل عقوبته في الدنيا فالله أعدل من أن يثنّي على عبده العقوبة في الآخرة» [٢٨، جـ ٥، ص ١٦؛ ٢٩، جـ٢، ص ٨٦٨][١].

ج ) حديث خزيمة بن ثابت مرفوعا: «من أصاب ذنبا أقيم عليه حد ذلك الذنب فهو كفارة له» [٣، جـ٥، ص ٢١٤][٢].

واستثنى ابن حزم [٢٦، جـ ١١، ص ١٢٤] من الحدود حد المحاربة تطبيقا للآية الشريفة: ﴿**إِنَّمَا جَزَاءُ الَّذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ**﴾ إلى قوله: ﴿ **ذَٰلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الْآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ** ﴾ [المائدة: ٣٣]. فالله جمع عليهم بين العذابين، فحديث عبادة يكون مخصوصا بالآية المذكورة، واستثنى الإمام النووي [٢٣، جـ١١، ص ٢٢٣] وابن حجر [٢٤، جـ١، ص ٦٥] وغيرهما حد الردة، فذكر النووي: أن عموم هذا الحديث مخصوص بقوله تعالى: ﴿**إِنَّ اللَّهَ لَا يَغْفِرُ أَن يُشْرَكَ بِهِ**﴾ [النساء: ١١٦] فالمرتد إذا قتل على ارتداده لا يكون القتل له كفارة.

---

١ رواه الترمذي وابن ماجه وقال الترمذي: «هذا حديث حسن غريب صحيح.»

٢ رواه أحمد وقال ابن حجر في *الفتح*: «إسناده حسن» [٢٤، جـ١، ص ٦٨].

٢- وذهب الحنفية إلى أن التوبة هي التي تسقط العذاب الأخروي عن المذنب [١٩، جـ٥، ص ٣؛ ١٨، جـ٥، ص ٢١١] واستدلوا على ذلك بما يأتي:

أ ) قال تعالى: ﴿فَمَن تَابَ مِنْ بَعْدِ ظُلْمِهِ وَأَصْلَحَ فَإِنَّ اللَّهَ يَتُوبُ عَلَيْهِ إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ﴾ [المائدة: ٣٩].

ب) وقال النبي صلى الله عليه وسلم: «التائب من الذنب كمن لا ذنب له» [٢٩، جـ٢، ص ١٤٢٠][٣]. ووجه الاستدلال أن الآية والحديث يدلان على أن الإثم من الذنوب لا يزول إلا بالتوبة.

ج) الآية التي فيها حد الحرابة والإفساد، حيث جمع فيها بين الحد وعذاب الآخرة.

وأجابوا عن حديث عبادة وما ورد في معناه من الأحاديث بأنه يجب أن يحمل على ما إذا تاب المذنب أثناء تنفيذ العقوبة عليه، وقالوا إن تقييد الظني عند معارضة القطعي متيقن بخلاف العكس.

٣ - وذهب بعض العلماء إلى التوقف في المسألة [٢٣، جـ١١، ص ٢٢٤؛ ٢٤، جـ١، ص ٦٦]. واستدلوا بحديث أبي هريرة مرفوعا: «ما أدري الحدود كفارة لأهلها أم لا» [٣١، جـ٢، ص ٤٥٠][٤].

قالوا: طالما توقف فيه النبي صلى الله عليه وسلم فلا يجوز لأحد أن يتخد موقفا معينا في الموضوع. بل يجب أن يتوقف كما توقف النبي صلى الله عليه وسلم.

## مناقشة الأدلة والترجيح

من خلال الأدلة التي استدل بها أصحاب المذاهب الثلاثة يظهر لي - والله أعلم - أن الحدود كفارات لأهلها وجوابر للذنب، وهذا ما ذهب إليه الجمهور، وذلك لأن

---

٣ ذكر الألباني أنه حسن [٣٠، جـ٣، ص ٧٥].

٤ وقال الحاكم: «هذا حديث صحيح على شرط الشيخين ولم يخرجاه.» ووافقه الذهبي، وذكره الحافظ في *الفتح* وقال: «أخرجه الحاكم في *المستدرك* وهو حديث صحيح على شرط الشيخين» [٢٤، جـ١، ص ٦٦].

حديث عبادة حديث متفق على صحته وهو صريح في المسألة.

وأما ما استدل به الحنفية من الآية والحديث على تكفير الذنوب بالتوبة فهذا مع كونه محل اتفاق بين العلماء إلا أنه خارج عن الموضوع فليس فيها ما يدل على أن الحدود كفارات أو أنها ليست كفارات. ثم إن الدليلين لا يدلان على حصر التكفير في التوبة.

وأما آية الحرابة، فليس هنا ثمة تعارض بينها وبين حديث عبادة وما في معناه، فحديث عبادة وما في معناه من الأحاديث مخصصة بآية الحرابة، فحد الحرابة يتميز بأحكام تخصه، ولهذا نرى أن الجمع بين العذابين لم يرد في أي عقوبة أخرى.

وأما حديث أبي هريرة الذي استدل به القائلون بالتوقف فقد أجيب عنه بعدة أجوبة [٢٣، جـ١١، ص ص ٢٢٣ - ٢٢٤؛ ٢٤، جـ١، ص ٦٦]:

أ) أن حديث عبادة أصح إسنادا من حديث أبي هريرة، فلذا وجب تقديمه.

ب) أن حديث أبي هريرة متقدم على حديث عبادة، فهو ورد أولا قبل أن يعلمه الله ثم أعلمه الله ذلك [٢٤، جـ١، ص ٦٦]، لأنه لا يمكن أن يكون اليقين قبل الشك؛ بل يكون شاكا ثم علم بعد ذلك.

ويؤيد هذا أن المبايعة المذكورة في حديث عبادة كانت متأخرة عن إسلام أبي هريرة بدليل أنه ورد في بعض طرق حديث عبادة أن النبي صلى الله عليه وسلم «قرأ آية النساء» [٢، جـ٨، ص ص ٦٣٧ - ٦٣٨].

وورد عند الطبراني أن عبادة بن الصامت قال: «بايعنا رسول الله صلى الله عليه وسلم على ما بايع عليه النساء يوم فتح مكة» [٣٢، جـ٢، ص ٣٠٢].

فهذه أدلة على أن البيعة المذكورة في حديث عبادة إنما صدرت بعد فتح مكة بعد نزول الآية التي في الممتحنة ﴿يَا أَيُّهَا النَّبِيُّ إِذَا جَاءَكَ الْمُؤْمِنَاتُ يُبَايِعْنَكَ﴾ [الممتحنة: ١٢] ونزول هذه الآية متأخر بعد قصة الحديبية بلا خلاف [٢٤، جـ١، ص ٦٦].

فظهر أن الراجح هو ما ذهب إليه الجمهور من أن العقوبات كفارات لأهلها وجوابر لذنوبهم ما عدا حد الحرابة والردة. والله أعلم.

## المبحث الرابع: تطهير المجتمع من الرذائل وحماية الفضائل

إن من أهم مقاصد الإسلام هو بناء المجتمع الإسلامي ليكون مجتمعا طاهرا تسود فيه القيم والآداب السامية والفضائل السلوكية، وتنعدم فيه الرذائل والأعمال المنكرة وسفاسف السلوك. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إنما بعثت لأتمم صالح الأخلاق» [٣، جـ٢، ص ٣٨١؛ ٣١، جـ٢، ص ٦١٣].

وذلك من خلال غرس مجموعة من القيم والفضائل في نفوس أفراد المجتمع وتقوية الوازع الديني فيهم وتكوينهم تكوينا صالحا بأساليب متنوعة كي يكونوا نزاعين إلى الخير بعيدين عن الشر والانزلاق مع الهوى والشهوات لأن الخلق القويم لأفراد المجتمع هو أساس بقاء الأمة ولقيام المجتمع مجتمعا طاهرا قويا متماسكا. والتاريخ خير شاهد على أن انهدام كل حضارة ظهرت في التاريخ تم بسبب انغماس أهلها في الشهوات وإغراقها في الرذائل والملذات.

ومع ضرورة التحلي بالآداب السامية والفضائل الخلقية، فإن المجتمع لا يخلو من أولئك الشرذمة القلائل، الذين ينساقون مع الشهوات، وينغمسون في الملذات ويهوون في الرذائل والذين لا تنفع معهم الوسائل الإرشادية والرقابة الاجتماعية في مكافحة الرذائل وإبعادهم عنها، فلو ترك هؤلاء وشأنهم لاستفحل الشر وانتشرت الرذائل في المجتمع وسرى فيها الانحراف الخلقي، فمن هنا جاءت الشريعة الإسلامية بفرض العقوبات المتنوعة ليرتدع هؤلاء عن الانسياق مع الشهوات والانزلاق مع الهوى وارتكاب الرذائل، وهكذا تعمل العقوبات الشرعية على تطهير المجتمع من الرذائل وتحمي له كل الفضائل والقيم، وبذلك تضمن للمجتمع الإسلامي سلامته ونقاوته وطهارته.

ونلاحظ أن العقوبات في حمايتها للفضيلة لا تنظر إلى مقدار الجريمة بالنسبة للمجني عليه، إنما ينظر فيها إلى مقدار آثار الجريمة في المجتمع، وكذلك في إبعاد الرذيلة والمفاسد لا تنظر إلى إرضاء الناس أو ملاءمتها لأغراضهم، فهي لا تخضع للأوضاع ولا لأعراف الناس. بل إلى الأثر الحاصل منها [٨، ص ٦٣؛ ٢١، ص ٢٢].

## المبحث الخامس: رحمة بالأمة وبالمجرمين

العقوبات الشرعية كلها رحمة من الله لعباده، فمبدأ الرحمة واحد من أهم أهداف العقوبات الشرعية، فهذه العقوبات تحمي الأسس الثابتة والضرورية لحفظ كيان الأمة، وتبني عليها المصالح الحقيقية الثابتة والتي بدونها يختل بنيان الأمة وينهار، فالعقوبات تكفل المحافظة على أمن المجتمع وتحقق الاستقرار والهدوء التام له، وتحمى حقوق الأفراد وحرياتهم التامة.

ورحمة الله بالأمة تبدو جليا في نظام القصاص الذي يعطي المجني عليه أو أولياءه الحق في التمسك باستيفاء القصاص، وله أثره الكبير في فكرة الردع العام وفي منع تداعي ردود الأفعال العشوائية تجاه الجريمة، فهو بهذا يحفظ على المجتمع الكثير من دماء أبنائه، والتي يمكن أن تسفك بدون حق، وصدق الله إذ قال: ﴿وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُوْلِي الأَلْبَابِ﴾ [البقرة: ١٧٩].

وكذلك تظهر رحمة الله بالجماعة في حد السرقة والحرابة وحد القذف والزنا وحد شرب الخمر، حيث إن هذه الحدود تؤدي إلى حماية أموالهم وأعراضهم، وتحقق للمجتمع أمنه واستقراره.

وعلى العكس من ذلك، فإن الرفق بالمجرمين يعد قسوة في حق المجتمع لا رحمة به. بل الرحمة توجب القسوة على المفسدين وهي وإن كانت في ظاهرها شدة إلا أنها في مؤداها رحمة.

والرحمة وإن كانت للأمة بالدرجة الأولى إلا أنها تشمل الجاني نفسه، حيث إن المجرم لا يعرف مصلحة نفسه فيهوي في دياجير الجرائم التي تؤذيه في دنياه وأخراه، فهو بذلك يحقق رغبة عاجلة تهفو إليها نفسه الأمارة بالسوء ولا ينظر إلى عواقب ما يصنع، وأنه ضرر عليه في الدنيا والآخرة فتأتي العقوبات لتقام عليه رحمة له وشفقة عليه لئلا يستمر في هذه القاذورات المؤذية له، وهو وإن كان يشعر أن العقاب أذى وألم فإن واقع الأمر أن أذى الجرائم لو استمر عليها يكون أشد وأقسى على نفسه وحياته.

ولهذا فإن الشرع ينتشله من حمأة هذه القاذورات بعقوبة هي عليه أخف بكثير من أضرار الجرائم التي ارتكبها.

ومثل العقوبات في هذا كمثل الطبيب يسقي المريض الدواء المر أو يقطع منه عضوا ليسلم باقي الأعضاء فعمله رحمة بالمريض، وكذلك العقوبات هي رحمة بالأمة وبالمجرمين.

قال ابن تيمية: «فإن إقامة الحد من العبادات، كالجهاد في سبيل الله. فينبغي أن يعرف أن إقامة الحدود رحمة من الله بعباده، فيكون الوالي شديدا في إقامة الحد لا تأخذه رأفة في دين الله فيعطله، ويكون قصده رحمة الخلق بكف الناس عن المنكرات لا إشفاء غيظه وإرادة العلو على الخلق، بمنزلة الوالد إذا أدب ولده، فإنه لو كف عن تأديب ولده كما تشير به الأم رقة ورأفة لفسد الولد، وإنما يؤدبه رحمة به، وإصلاحا لحاله، مع أنه يود ويؤثر أن لا يحوجه إلى تأديب، وبمنزلة الطبيب الذي يسقي المريض الدواء الكريه، وبمنزلة قطع العضو المتآكل والحجم وقطع العروق بالفصاد ونحو ذلك، بل بمنزلة شرب الإنسان الدواء الكريه، وما يدخله على نفسه من المشقة لينال به الراحة» [٣٣، ص ٤٩].

وكذلك فرحمة الله بالجاني في جرائم الحدود تبدو في اشتراط وسائل إثبات لا تدع معها مجالا للشك في ارتكاب الجريمة، بل إن بعض الوسائل يندر توافرها في بعض الجرائم كالزنا، ومبدأ درء الحدود بالشبهات المعتبر لدى الفقهاء هو أحد مظاهر الرحمة بالجاني.

وفي جرائم القصاص تبدو رحمة الله بالجاني في تخيير المجني عليه أو أوليائه بين القصاص والدية والعفو مع تحبيب العفو إليه.

وإضافة إلى ذلك فإن الرحمة تستمر مع المجرم حتى أثناء إقامة الحد عليه من اشتراط آلة ماضية في القصاص، وكون السوط الذي يضرب به الجاني متوسطا وكذلك التوسط في الضرب نفسه بحيث لا يجرح جلد الجاني وكذلك حسم العروق عند القطع وهكذا.

فالعقوبات الشرعية كلها رحمة بالأمة وبالمجرمين على درجات يوازَن فيها بين مصلحة المعتدي ومصلحة الجماعة [٣٤، جـ٣، ص ١٦٣؛ ٥، ص ص ١٣ - ١٤؛ ٩، ص ص ١٤٤ - ١٤٨؛ ٣٥، ص ٥٠].

## المبحث السادس: مجازاة الجاني بالمثل

إن من الأهداف التي ترمي إليها العقوبات الشرعية مجازاة الجاني بالجزاء المكافئ للجريمة فيتحمله الجاني جزاء جريمته [٢٠، ص ص ٦٤ - ٦٦؛ ٩، ص ١٤٣].

وهذا هو العدل الذي ينشده الناس في حياتهم فلكل إنسان حقوق وعليه واجبات ولابد من الموازنة بينها، فإذا اختلَّ هذا التوازن بالاعتداء على حقوق الآخرين أو الإخلال بالواجبات وجب حسم ذلك بالعقوبة العادلة التي تعيد التوازن وتحقق العدل [٣٦، ص ٧٣].

ويدل على فكرة اعتبار الجزاء غاية للعقوبات تصريح القرآن الكريم في العقوبة في جرائم الحدود بأنها الجزاء المقابل للجريمة. قال تعالى: ﴿**إِنَّمَا جَزَاءُ الذِينَ يُحَارِبُونَ اللَّهَ وَرَسُولَهُ وَيَسْعَوْنَ فِي الأَرْضِ فَسَادًا أَن يُقَتَّلُوا أَوْ يُصَلَّبُوا أَوْ تُقَطَّعَ أَيْدِيهِمْ وَأَرْجُلُهُم مِّنْ خِلافٍ أَوْ يُنفَوْا مِنَ الأَرْضِ ذَلِكَ لَهُمْ خِزْيٌ فِي الدُّنْيَا وَلَهُمْ فِي الآخِرَةِ عَذَابٌ عَظِيمٌ (٣٣) إِلاَّ الذِينَ تَابُوا مِن قَبْلِ أَن تَقْدِرُوا عَلَيْهِمْ فَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ (٣٤)**﴾ [المائدة: ٣٣ ، ٣٤]. وقال: ﴿**وَالسَّارِقُ وَالسَّارِقَةُ فَاقْطَعُوا أَيْدِيَهُمَا جَزَاءً بِمَا كَسَبَا نَكَالاً مِّنَ اللَّهِ وَاللَّهُ عَزِيزٌ حَكِيمٌ**﴾ [المائدة: ٣٨]. وقال تعالى: ﴿**فَمَنِ اعْتَدَىٰ عَلَيْكُمْ فَاعْتَدُوا عَلَيْهِ بِمِثْلِ مَا اعْتَدَىٰ عَلَيْكُمْ**﴾ [البقرة: ١٩٤].

فبمجرد حصول الجريمة يثبت العقاب حتى وإن كان الشارع أعطى المجني عليه حق المطالبة عموما وحق تنفيذ القصاص خصوصا فإنه لا يعني أن العقاب لا يتأتى إلا بذلك، فالعقاب يوجد لأنه مقابل للجريمة الحاصلة ومساوٍ لها في الدرجة الأولى ثم هو أخذ بحق المجني عليه [٩، ص ١٤٤].

هذا ومما يؤكد كون العقوبة في مقابل الجريمة وجزاء لها أن الشرع الشريف لا يعاقب إلا من كان مكلفا أي بالغا عاقلا مختارا ومدركا لمعاني الجريمة ونتائجها أي مسؤولا عن جريمته، وهو ما يُعبَّر عنه بالمسؤولية الجنائية. ثم إن من لوازم المسؤولية الجنائية أن العقوبة شخصية وهو ما يعبر عنه بمبدأ شخصية العقوبة، فلا يُسأل عن الجريمة إلا مرتكبها ولا يؤخذ المرء بجريرة غيره مهما كانت القرابة أو الصداقة بينهما [١٣، جـ١، ص ص

١٨٣ ، ٣٩٤]، وقد قرر القرآن الكريم هذا المبدأ العادل فقال تعالى: ﴿**وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَىٰ**﴾ [الأنعام: ١٦٤]. وقال: ﴿**مَن يَعْمَلْ سُوءًا يُجْزَ بِهِ**﴾ [النساء: ١٢٣].

كذلك مما يؤكد كون العقوبة في مقابل الجريمة وجزاءً لها أن الشرع لا يعاقب على الجريمة إلا بعد ثبوتها ثبوتا لا شك فيه ولذلك قرر مبدأ سقوط العقوبة بالشبهات [١٨، جـ٥، ص ٢٤٩؛ ٣٧، ص ٢٥٥].

هذا وإن تميُّز عقوبات الحدود في أنها لا يجوز تعديلها ولا العفو عنها يؤيد ما قلناه من اعتبار الجزاء المقابل العادل كأحد أهداف العقوبات.

قال الإمام ابن حزم الظاهري في معرض حديثه عن أغراض العقوبة: «هي جزاء وعقوبة وجزاء وخزي» [٢٦، جـ١١، ص ٢٠٦].

وما يراه الشافعية في مسألة تعدد الجرائم والعقوبات حيث يرون وجوب توقيع جميع العقوبات المحكوم بها على الجاني مهما تعددت باعتبار أن كلا منها يقابل فعلا قد ارتكبه الجاني [٣٨، جـ٢، ص ٢٨٨؛ ٢٠، ص ٦٦]، يؤيد ما قلناه من اعتبار الجزاء كأحد أهداف العقوبات الشرعية.

## المبحث السابع: إصلاح الجاني

إن العقوبات الشرعية تهدف إلى إصلاح الجاني وتقويم سلوكه، ومنعه من العودة إلى الإجرام مرة أخرى [٢٠، ص ٦٩؛ ٩، ص ص ١٤٨ - ١٥٦]. فإصلاح حال الجاني هدف مهم من أهداف العقوبات الشرعية، سواء كان ذلك أثناء تنفيذ العقوبة أو بعدها فيجب أن يكون هدف مقرِّر ومنفِّذ العقوبة هو الإصلاح وأن يكون عمله للّه وليس للتشفي فإن قصد التشفي فهو آثم. وينبغي أن يُبيَّن للجاني خطؤه ويبيَّن له أنه إن تاب وأناب بعد العقاب فإن المجتمع سوف يرحب به ولا يؤذيه؛ بل يعتبره عضوا صالحا نافعا، فلا يتعامل معه بموجب سوابقه؛ بل بموجب واقعه الذي هو فيه.

ومن الأمور التي يظهر فيها ما يقصده الشارع من إصلاح الجاني هو: أن الشريعة قد ندبت إلى الستر إذ يقول النبي صلى الله عليه وسلم: «لا يستر عبد عبدا في الدنيا

إلا ستره الله يوم القيامة»، الحديث [٣٩، جـ٤، ص ٢٠٠٢] وندبت إلى التوبة في كل الجرائم التي لم يكشف أمرها باعتبارها مطهرة للذنب ﴿ **إِلاَّ مَن تَابَ وَآمَنَ وَعَمِلَ عَمَلاً صَالِحًا فَأُوْلَئِكَ يُبَدِّلُ اللَّهُ سَيِّئَاتِهِمْ حَسَنَاتٍ** ﴾ [الفرقان: ٧٠]. وقضت بإسقاط العقوبة في جريمة الحرابة إذا تاب قبل القدرة عليه ﴿ **إِلاَّ الَّذِينَ تَابُوا مِن قَبْلِ أَن تَقْدِرُوا عَلَيْهِمْ فَاعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَّحِيمٌ** ﴾ [المائدة: ٣٤].

كل هذا يؤكد ما قلناه من أن الهدف المهم الأساسي هو إصلاح الجاني وتقويم حاله وليس الهدف هو تقييد الناس وتوقيع العقوبات عليهم.

واشتراط الفقهاء في الآلة التي تنفذ بها العقوبة بحيث يكون تنفيذ العقوبة زاجرا للجاني لا مهلكا له، يؤيد ما قلناه من أن العقوبات تهدف إلى إصلاح الجاني ولا تهدف إلى الإيلام بذاته فقط.

وتحريم الشريعة السب والشتم للجاني أثناء إقامة العقوبة يؤكد ذلك، فقد ورد في بعض ألفاظ الحديث أن بعض أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم قال لمن نفذ عليه الحد: ماله أخزاه الله فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «لا تكونوا عون الشيطان على أخيكم» [٢، جـ١٢، ص ٧٥].

وكذلك أمرها للمجتمع بقبول المجرم بعد تنفيذ العقوبة وعدم التعرض له بالأذى وعدم تضييق المواقع عليه كل هذا دليل على العناية بجانب إصلاح الجاني [٣٥، ص ٥٠؛ ٢٠، ص ٦٩؛ ٩، ص ١٤٨].

ولقد أشار إلى هذا الهدف العلاجي بعض الفقهاء حين ناقشوا عقوبة النفي من الأرض المقررة لجريمة الحرابة حيث ذكروا أن هدف هذه العقوبة هو إصلاح الجاني، ولذلك يرون أن النفي يجب أن يستمر إلى أن تثبت توبة الجاني وصلاحه [٤٠، جـ١٠، ص ٢٩٨].

وفي نطاق العقوبات التعزيرية فإن الفقهاء أعطوا الهدف الإصلاحي المقام الأول بين الأهداف الأخرى من العقوبات إذ عرّفوا التعزير بأنه عقوبة غير مقدرة تجب حقا لله أو لآدمي في كل معصية ليس فيها حد ولا كفارة، وهو تأديب استصلاح وزجر

[١٥، ص ٢٣٦].

انتهى وصلى الله على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.

## المراجع

[١] الشاطبي، أبو إسحاق إبراهيم. *الموافقات*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٢] البخاري، أبو عبد الله محمد. *صحيح البخاري مع فتح الباري*. الرياض: رئاسة الإفتاء بالرياض، د.ت.

[٣] ابن حنبل، الإمام أحمد. *المسند*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٩٨هـ.

[٤] الغزالي، أبو حامد. *المستصفى*. ط١. بولاق: المطبعة، ١٣٢٢هـ.

[٥] زهرة، محمد. *فلسفة العقوبة في الفقه الإسلامي*. القاهرة: معهد الدراسات العربية العالمية، ١٩٦٣م.

[٦] عيد، الغزالي خليل. «أثر تطبيق الحدود في المجتمع.» بحث مقدم إلى مؤتمر الفقه الإسلامي الذي عقدته جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٣٩٦هـ.

[٧] أبو زهرة، محمد. *العقوبة*. بيروت: دار الفكر العربي، د.ت.

[٨] منصور، علي. *نظام التجريم والعقاب في الإسلام*. ط١. المدينة المنورة: مؤسسة الزهراء، ١٣٩٦هـ.

[٩] حافظ، أبو المعاطي. *النظام العقابي الإسلامي*. القاهرة: مؤسسة دار التعاون، ١٩٧٦م

[١٠] الفضيلات، جبر. *سقوط العقوبات في الفقه الإسلامي*. عمان: دار عمان، ١٩٨٧م.

[١١] الأحول، أحمد. *عقوبة السارق*. الرياض: دار الهدى، ١٤٠٤هـ.

[١٢] ابن عبدالسلام، العز. *قواعد الأحكام في مصالح الأنام*. ط٢. بيروت: دار الجيل، ١٤٠٠هـ.

[١٣] عودة، عبدالقادر. *التشريع الجنائي الإسلامي*. ط٥. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٣٨٨هـ.

[١٤] قطب، سيد. *في ظلال القرآن*. ط١٢. جدة: دار العلم، ١٤٠٦هـ.

[١٥] الفراء، أبو يعلى محمد. *الأحكام السلطانية*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٣هـ.

[١٦] ابن تيمية، أحمد. *الحسبة في الإسلام*. الرياض: المؤسسة السعيدية، ١٩٨٠م.

[١٧] ابن قيم الجوزية، محمد. *أعلام الموقعين*. بيروت: دار الجيل، د.ت.

[١٨] ابن الهمام، كمال الدين محمد. *فتح القدير*. ط٢. بولاق: المطبعة الأميرية، ١٣١٦هـ.

[١٩] ابن نجيم، زين الدين. *البحر الرائق*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٢٠] العوا، محمد سليم. *في أصول النظام الجنائي الإسلامي*. الرياض: دار المعارف، ١٩٧٦م.

[٢١] الحديثي، عبدالله. *التعزيرات البدنية*. ط١. الرياض: مكتبة الحرمين، ١٤٠٨هـ.

[٢٢] ابن قدامة، أبو محمد عبدالله. *المغني*. ط١. القاهرة: هجر للنشر والتوزيع، ١٤٠٦هـ.

[٢٣] النووي، أبو زكريا يحيى بن شرف. *شرح النووي على صحيح مسلم*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠١هـ.

[٢٤] العسقلاني، أحمد بن حجر. *فتح الباري*. الرياض: دار الإفتاء، د.ت.

[٢٥] الشافعي، الإمام محمد بن إدريس. *الأم*. بيروت: مكتبة المعرفة، ١٣٩٣هـ.

[٢٦] ابن حزم، علي. *المحلى*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٩٨٨م.

[٢٧] النيسابوري، أبو الحسن مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم بشرح النووي*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠١هـ.

[٢٨] الترمذي، أبو عيسى محمد. *سنن الترمذي*. القاهرة: البابي الحلبي، ١٣٨٥هـ.

[٢٩] ابن ماجه، أبو عبد الله محمد. *سنن ابن ماجه*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٩٥هـ.

[٣٠] السيوطي، جلال الدين عبد الرحمن. *صحيح الجامع الصغير، والتخريج للألباني*. ط١. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٣٨٨هـ.

[٣١] الحاكم، أبو عبد الله النيسابوري. *المستدرك على الصحيحين*. بيروت: دار الكتاب العربي، د.ت.

[٣٢] الطبراني، أبو القاسم سليمان. *المعجم الكبير*. بغداد: مطبعة الأمة، ١٩٨٤م.

[٣٣] ابن تيمية، أحمد. *السياسة الشرعية*. القاهرة: المطبعة السلفية، ١٣٩٩هـ.

[٣٤] الزيلعي، فخر الدين عثمان. *تبيين الحقائق*. بيروت: دار المعرفة، ١٤١٣هـ.

[٣٥] عكاز، فكري. *فلسفة العقوبة في الشريعة الإسلامية والقانون*. جدة: عكاظ، ١٤٠٢هـ.

[٣٦] الأحمد، محمد. *حكم الحبس*. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٠٣هـ.

[٣٧] الماوردي، أبو الحسن علي. *الأحكام السلطانية*. بيروت: دار الكتب العلمية.

[٣٨] الشيرازي، أبو إسحاق إبراهيم. *المهذب*. ط٢. بيروت: دار المعرفة، ١٣٧٩هـ.

[٣٩] النيسابوري، أبو الحسين مسلم بن الحجاج. *صحيح مسلم*. الرياض: دار الإفتاء، ١٤٠٠هـ.
[٤٠] المرداوي، أبو الحسن علي. *الإنصاف في معرفة الراجح من الخلاف*. القاهرة: مطبعة السنة المحمدية، ١٣٧٧هـ.

# Legislative Goals of Punishment in Islam

**Ali A. Al-Hassoon**

*Assistant Professor, Dept. of Islamic Studies,*
*College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract.** The subject of this study is the wisdom of punishments in Islam, which have several objectives. We can summarise these objectives as follows: The first goal, which is the general goal, is to protect and maintain the five sacred necessities whereby Islam has come to preserve man's religion, life, honor, mind and wealth. The second goal represents a deterrent and prevention for committing crimes either for all the community members in general or for the criminal in particular so as not to commit crimes once again. The third goal is to straighten the disorder evolved as a consequence of the crime either to the insulted person by compensating him for such damage or a kind of relief for the wrongdoer. The fourth goal is purgation of the community from vices. The fifth objective of these punishments is a mercy for the community members and the criminals. The sixth goal is to punish the criminal in the same manner and this is justice where there will be a balance between rights and commitments. The seventh and final goal is to reform the criminal and correct his attitudes as this is one of the important goals of the Islamic punishments whether during or after the application of the punishment.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٢٣-٤٥ (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

# أثر عفو المجني عليه في سقوط القصاص عن الجاني

**عبدالكريم بن يوسف بن عبدالكريم الخضر**

*أستاذ مساعد، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،*
*الرياض، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ٧/ ٧/ ١٤١٩هـ وقبل للنشر في ٢١/ ١١/ ١٤١٩هـ)

**ملخص البحث.** هذا البحث يتعرض لمسألة أصبحت مجال نقاش وأخذ ورد بين الفقهاء وهي مسألة: «أثر عفو المجني عليه في سقوط القصاص عن الجاني.» وقد كانت في بداية الأمر مسألة واحدة، ولكن الفقهاء بعد ذلك قسموها إلى عدة مسائل مختلفة بحسب اختلاف نوعية الجناية، فقد تكون الجناية على النفس، وقد تكون الجناية على ما دون النفس وقد ينتج عن هذه الأخيرة جرح يندمل ويبرأ بعد عفو المجني عليه عنه، وقد يسري بعد عفوه، فإذا سرى فإننا ننظر في نوع الجناية وهل هي ممَّا لا يجري فيها القصاص أم أنها ممَّا يجري فيها القصاص. وإذا كانت ممَّا يجري فيها القصاص فإمَّا أن تسري هذه الجناية إلى ما دون النفس أو تسري إلى النفس. وفي كلّ المسائل والتفصيلات السابقة نجد للفقهاء رحمهم الله تعالى كلاما دقيقا يوضح متى يسقط القصاص عن الجاني ومتى يثبت في حقه، واختلافهم في ذلك. يتعرض الباحث لهذه التقسيمات على أنها مسائل مستقلة فيذكر أقوال الفقهاء فيها وأدلة كلّ قول ومناقشة ما لا يستقيم من هذه الأدلة ثم يخلص في النهاية إلى بيان ما ترجح له من الأقوال الواردة في هذه المسألة. وفي نهاية البحث يختمه الباحث بخاتمة يضمنها أهم النتائج التي توصل إليها في هذا البحث.

## المقـدمــة

الحمد لله العلي الكبير العليم الخبير وسع كلّ شيء علما وهو السميع البصير. أحمده حمد من يعترف بتقصيره عن شكر نعمه وآلائه الكثيرة والوفيرة، وأشهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له تفرد بألوهيته، وربوبيته واعتلى عن عباده، واغتنى، فهو العلي الخبير، والغني الكبير، وأشهد أن محمد بن عبد الله نبيه ورسوله الكريم بلغ رسالة ربه لخلقه أحسن بلاغ دون فتور وتقصير فصلى الله عليه وعلى آله وصحبه أفضل صلاة وخير تسليم، أمَّا بعد.

فيقول الله سبحانه وتعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا الذينَ آمَنُوا كُتبَ عَلَيْكُمُ القصَاصُ في القَتْلَى الحُرُّ بالْحُرِّ وَالْعَبْدُ بالْعَبْد وَالأُنثَىٰ بالأُنثَىٰ فَمَنْ عُفيَ لَهُ منْ أَخيه شَيْءٌ فَاتّبَاعٌ بالْمَعْرُوف وَأَدَاءٌ إلَيْه بإحْسَان ذَلكَ تَخْفيفٌ مّن رَّبّكُمْ وَرَحْمَةٌ فَمَنِ اعْتَدَىٰ بَعْدَ ذَلكَ فَلَهُ عَذَابٌ أَليمٌ (١٧٨)**﴾ [البقرة: ١٧٨].

إن هذا النص الإلهي وغيره من النصوص يثبت مشروعية القصاص في القتل وأن من حق ولي الدم أن يقتص من القاتل، كما أن من حقه أن يعفو عن الجاني فيسقط القصاص عنه، وهذا في حالة موت المجني عليه. ولكن قد يجني الجاني على المجني عليه جناية تؤدي إلى الهلاك ويتأخر موته، فيعفو المجني عليه عن الجاني، وقد تكون الجناية على ما دون النفس فيسري الجرح إلى النفس والمجني عليه قد عفا. وقد تكون الجناية على ما دون النفس ويسري الجرح إلى ما دون النفس والمجني عليه قد عفا عن الجاني. فهل يؤثر عفو المجني عليه في سقوط القصاص عن الجاني، سواء أكانت الجناية على النفس أم على ما دونها أم لا يؤثر؟ هذا ما سنحاول معرفته من خلال هذا البحث المتواضع الذي أسميته: «أثر عفو المجني عليه في سقوط القصاص عن الجاني.»

### سبب اختيار هذا الموضوع

كانت مسألة عفو المجني عليه في النفس قبل موته عن الجاني كثيرا ما تطرأ على ذهني وأعمل فيها فكري لبعض الوقت فأجد فيها أدلة كثيرة تكاد تتعارض وكنت أمني نفسي وأحدثها ببحثها بحثا مفصلا، ثم تطورت هذه الفكرة لتعم عفو المجني عليه

- في النفس وفيما دونها - عن الجاني وأثر هذا العفو في سقوط القصاص، فأحببت أن أبادر في بحث هذا الموضوع لأجيب في النهاية عن السؤال الآتي: هل عفو المجني عليه يسقط القصاص عن الجاني سواء كانت الجناية على النفس أو على ما دون النفس أم لا؟ فتوكلت على الله تعالى واستعنت به وعزمت على بحث المسائل المتعلقة بهذا الموضوع.

## خطة البحث

انتظمت خطة البحث في هذا الموضوع بمقدمة، وتمهيد، ومبحثين:

المقدمة: وقد اشتملت على سبب اختيار الموضوع وخطة البحث فيه.

التمهيد: وقد تحدثت فيه عن:

١- تعريف العفو.

٢- أدلة مشروعية العفو عن القصاص.

المبحث الأول: أثر عفو المجني عليه في النفس في سقوط القصاص.

المبحث الثاني: أثر عفو المجني عليه فيما دون النفس في سقوط القصاص. وفيه مطلبان:

المطلب الأول: أن لا يسري الجرح بعد العفو.

المطلب الثاني: أن يسري الجرح بعد العفو. وفيه مسألتان:

المسألة الأولى: أن لا تكون الجناية ممَّا يجري فيها القصاص.

المسألة الثانية: أن تكون الجناية ممَّا يجري فيها القصاص. وفيها فرعان:

الفرع الأول: أن تسري الجناية إلى ما دون النفس.

الفرع الثاني: أن تسري الجناية إلى النفس.

## التمهيد

### تعريف العفو

العفو في اللغة: عفو الله جل وعز عن خلقه، والصفح وترك عقوبة المستحق،

عفا عنه ذنبه، وعفا له ذنبه وعن ذنبه، والمحو والإمحاء [١، ص١٦٩٣، باب الواو والياء، فصل العين، مادة عفا]، وأصله المحو والطمس. قال الليث: العفو عفو الله عز وجل عن خلقه، والله تعالى العفو الغفور. وكل من استحق عقوبة فتركتها فقد عفوت عنه. وقال ابن الأنباري في قوله تعالى: ﴿عَفَا اللَّهُ عَنكَ لِمَ أَذِنتَ لَهُمْ﴾ [التوبة: ٤٣]: محا الله عنك مأخوذ من قولهم: عَفَتْ الرياح الآثار، إذا دَرَسَتْها ومَحَتها، وقد عفت الآثار تعفو عفوا لفظ اللازم والمتعدي سواء [٢، جـ١٥، ص٧٢، حرف الواو والياء، فصل العين المهملة، مادة عفا].

وفي *المصباح المنير*: عفا المنزل يَعْفُو عَفوا وعُفوًا وعفا بالفتح والمد درس، وعفته الريح يستعمل لازما ومتعديا، ومنه عفا الله عنك، أي محا ذنوبك، وعَفَوتُ عن الحق أسقطته كأنك محوته عن الذي هو عليه. وعافاه الله محا عنه الأسقام [٣، جـ٢، ص٥٧٢، العين مع الفاء وما يثلثهما، مادة عفا].

والعفو في الاصطلاح: التجاوز عن الذنب وترك العقاب عليه [٤، ص٣٦٠].

## أدلة مشروعية العفو عن القصاص

دل على مشروعية العفو عن القصاص أدلة كثيرة من القرآن الكريم والسنة النبوية والإجماع والقياس، ومنها:

### القرآن الكريم

فقال تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِصَاصُ فِي الْقَتْلَى الْحُرُّ بِالْحُرِّ وَالْعَبْدُ بِالْعَبْدِ وَالْأُنثَىٰ بِالْأُنثَىٰ فَمَنْ عُفِيَ لَهُ مِنْ أَخِيهِ شَيْءٌ فَاتِّبَاعٌ بِالْمَعْرُوفِ وَأَدَاءٌ إِلَيْهِ بِإِحْسَانٍ ذَٰلِكَ تَخْفِيفٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَرَحْمَةٌ فَمَنِ اعْتَدَىٰ بَعْدَ ذَٰلِكَ فَلَهُ عَذَابٌ أَلِيمٌ (١٧٨)﴾ [البقرة: ١٧٨].

وقال تعالى: ﴿وَكَتَبْنَا عَلَيْهِمْ فِيهَا أَنَّ النَّفْسَ بِالنَّفْسِ وَالْعَيْنَ بِالْعَيْنِ وَالْأَنفَ بِالْأَنفِ وَالْأُذُنَ بِالْأُذُنِ وَالسِّنَّ بِالسِّنِّ وَالْجُرُوحَ قِصَاصٌ فَمَن تَصَدَّقَ بِهِ فَهُوَ كَفَّارَةٌ لَّهُ وَمَن لَّمْ يَحْكُم بِمَا أَنزَلَ اللَّهُ فَأُولَٰئِكَ هُمُ الظَّالِمُونَ (٤٥)﴾ [المائدة: ٤٥].

### ومن السنة

عن أنس رضي الله عنه أن أخت الرُّبَيِّع، أم حارثة، جرحت إنسانا فاختصموا إلى

النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: « القِصَاصَ، القِصَاصَ. » فقالت أم الربيع: يا رسول الله! أيقتص من فلانة والله لا يقتص منها. فقال النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم: «سبحان الله يا أم الربيع! القِصَاصُ كتاب الله. » قالت: لا والله! لا يقتص منها أبدا. قال: فما زالت حتى قبلوا الدية. فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «إن من عباد الله من لو أقسم على الله لأَبَرَّهُ» [٥، جـ٢، ص١٣٠٢].

وعن أنس بن مالك رضي الله عنه قال: ما رأيت النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم رفع إليه شيء فيه قصاص إلا أمر فيه بالعفو [٦، جـ ٣، ص٢١٣؛ ٧، جـ ٤، ص٦٣٧؛ ٨، جـ ٨، ص ص٣٧-٣٨ ؛ ٩، جـ٢، ص٨٩٨].

### أمَّا الإجماع

فقد أجمع أهل العلم على أنه يجوز العفو عن القصاص وأنه أفضل [١٠، جـ٨، ص٢٩٣ ؛ ١١، جـ ٧، ص ص٢٤٦-٢٤٧ ؛ ١٢، جـ ٦، ص ص٩٨ ، ١١٨ ؛ ١٣، جـ ٢٦، ص١٥٤ ؛ ١٤، جـ٣، ص٧٥ ؛ ١٥، جـ٨، ص ص٣ ، ٥ ، ٢٢ ؛ ١٦، جـ ٧، ص١٢٣ ؛ ١٧، جـ٦، ص١٠ ؛ ١٨، جـ٤، ص ص٦٩- ٧٠ ؛ ١٩، جـ٤، ص١٢٦؛ ٢٠، جـ٤، ص ص٤٨-٤٩ ؛ ٢١، جـ٧، ص ص٣٠٩-٣١٠ ؛ ٢٢، جـ٥، ص٥٤٢ ؛ ٢٣، جـ١١، ص٥٨٠].

### وأمَّا القياس

فإن القياس يقتضي العفو لأن القصاص حق للعافي فجاز له تركه كسائر الحقوق [٢٢، جـ٥، ص٥٤٣].

## المبحث الأول: أثر عفو المجني عليه في النفس في سقوط القصاص

إذا اعتدى شخص على آخر بجناية على نفسه ثم عفا المجني عليه قبل موته عن الجاني، فهل يسقط القصاص عن الجاني أم لا؟ اختلف الفقهاء في هذه المسألة على قولين:

### القول الأول

أنه يسقط القصاص بعفو المجني عليه. وهذا مذهب الحنفية [١٠، جـ٨، ص٣١٦ ؛ ١١، جـ٧، ص ص٢٤٨-٢٤٩ ؛ ١٢، جـ٦، ص١١٨ ؛ ١٣، جـ٢٦، ص ص١٥٣-١٥٤]، ومذهب المالكية [١٤، جـ٣، ص٧٥ ؛ ١٥، جـ٨، ص٢٨ ؛ ١٦، جـ٧، ص١٢٣]، والشافعية [١٧، جـ٦، ص١٠ ؛ ١٨، جـ٤، ص٧١ ؛ ١٩، جـ٤، ص١٢١ ؛ ٢٠، جـ٤، ص٥٠ ؛ ٢١، جـ٧، ص٣١١]، والحنابلة [٢٢، جـ٥، ص٥٤٦ ؛ ٢٣، جـ١١، ص٥٩٠]، وهو قول الأوزاعي [٢٣، جـ١١، ص٥٩٠]، وطاوس [٢٤، جـ١١، ص١٣٣ ؛ ٢٣، جـ١١، ص٥٩٠]، وقتادة [٢٣، جـ١١، ص٥٩٠]، والحسن [٢٤، جـ١١، ص١٣٣ ؛ ٢٣، جـ١١، ص٥٩٠]، والشعبي [٢٤، جـ١١، ص١٣٣].

### القول الثاني

أنه لا يسقط القصاص بعفو المجنى عليه. وهذا مذهب الظاهرية [٢٤، جـ١١، ص١٤٠]، وإسحاق وأبي ثور [٢٤، جـ ١١، ص١٣٤].

### الأدلـــة

#### أدلة القول الأول

*الدليل الأول*

قال الله تعالــى: ﴿ **وَكَتَبْنَا عَلَيْهِمْ فِيهَا أَنَّ النَّفْسَ بِالنَّفْسِ وَالْعَيْنَ بِالْعَيْنِ وَالأَنفَ بِالأَنف** ﴾ الآية [المائدة: ٤٥].

وجه *الدلالـة*: أن قول الله سبحانه وتعالى: ﴿ **فَمَن تَصَدَّقَ بِهِ فَهُوَ كَفَّارَةٌ لَّهُ** ﴾، دليل على أن للمجني عليه أن يتصدق بالقصاص فيعفو عن الجاني دون تفريق بين العفو عن النفس أو ما دونها. ولو لم يكن عفو المجني عليه معتبرا ومعتدا به لما كان هناك فائدة من قوله تعالى: ﴿ **فَمَن تَصَدَّقَ بِهِ فَهُوَ كَفَّارَةٌ لَّهُ** ﴾.

نوقش: أمَّا قول الله تعالى: ﴿ **فَمَن تَصَدَّقَ بِهِ فَهُوَ كَفَّارَةٌ لَّهُ** ﴾، فإنَّما قال تعالى ذلك

عقب قوله تعالــى: ﴿ وَالْعَيْنَ بِالْعَيْنِ ﴾، إلى قوله تعالى: ﴿ فَهُوَ كَفَّارَةٌ لَّهُ ﴾، وهذا كله كلام مبتدأ بعد تمام قوله تعالى: ﴿ وَكَتَبْنَا عَلَيْهِمْ فِيهَا أَنَّ النَّفْسَ بِالنَّفْسِ ﴾، فإنَّما جاء نص الله تعالى على الصدقة بالجروح بالأعضاء. وهكذا نقول: إنَ للمجني عليه أن يتصدق بما أصيب به من ذلك فيبطل القود جملة في ذلك. وليس في هذه الآية حكم الصدقة بالدم في النفس لأن النفس بالنفس إنَّما هو في التوراة بنص الآية. وليس ذلك خطابا لنا وإنَّما خوطبنا بما بعده إذا قرىء كلّ ذلك بالرفع خاصة. فإذا قرى بالنصب فليس خطابا لنا. وكلا القراءتين حق من عند الله تعالى، فبطل تعلقهم بهذه الآية [٢٤، جـ ١١، ص ص ١٣٥ - ١٣٦].

*أجيب عنه*: أن الراجح في قوله تعالى: ﴿ وَكَتَبْنَا عَلَيْهِمْ فِيهَا أَنَّ النَّفْسَ بِالنَّفْسِ وَالْعَيْنَ بِالْعَيْنِ وَالأَنفَ بِالأَنفِ وَالأُذُنَ بِالأُذُنِ وَالسِّنَّ بِالسِّنِّ وَالْجُرُوحَ قِصَاصٌ ﴾ [المائدة: ٤٥] القراءة بالنصب في الجميع على العطف كما قرأ بذلك أكثر القراء كنافع وعاصم والأعمش وحمزة. وبناءً على هذه القراءة، فإنه لا فرق بين النفس والأطـراف. وأمَّا كون هذا الحكم ورد في التوراة فيكون شرع لما قبلنا، فإننا نقول: إن شرع من قبلنا شرع لنا إذا لم يرد في شرعنا ما يخالفه[1].

ثم إنه مع الأخذ بقراءة الرفع في قوله تعالى: ﴿ وَالْعَيْنَ بِالْعَيْنِ ﴾ فإننا نقول: لا يعني هذا أن حكم الأطراف مخالف لحكم النفس في القصاص بل نقول إن المعنى في قراءة الرفع في قوله تعالى: ﴿ وَالْعَيْنَ بِالْعَيْنِ ﴾ وما بعدها أن هذه الأشياء تكون معطوفة على المضمر في النفس لأن الضمير في النفس في موضع رفع، لأن التقدير أن النفس هي مأخوذة بالنفس فالأسماء معطوفة على هي [٢٨، جـ ٦، ص ص ١٢٥-١٢٦].

*الدليل الثاني*

قال الله تعالى: ﴿ وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِّثْلُهَا فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ ﴾ [الشورى: ٤٠].

وجه *الدلالـة*: أن الله سبحانه وتعالى وعد العافي بأجر من عنده جزاء عفوه ولم

(١) للاستزادة من هذه المسألة انظر: [٢٥، جـ٢، ص ص ٩٩ ، ١٠٤ ، ١٠٥؛ ٢٦، جـ٢، ص١٦٥؛ ٢٧، جـ٢، ص ص ٦٣ ، ٦٨].

يفرق الله سبحانه وتعالى بين أن يكون العافي هو المجني عليه أو ولي دمه، ولو لم يكن عفو الجميع معتبرا لفصَّل الله سبحانه وتعالى في ذلك وبين من الذي يجازى على عفوه ومن الذي لا يجازى [٢٤، جـ ١١، ص١٣٦].

نوقش: أن هذه الآية إنَّما وردت فيمن جُني عليه فيما دون النفس وفيمن عفا ممن جعل الله تعالى ورسوله صلى الله عليه وسلم العفو إليه وهم أولياء الدم بعد موت المقتول [٢٤، جـ ١١، ص١٣٩].

*ويجاب عنه*: أن تخصيصكم للآية فيمن جني عليه فيما دون النفس يحتاج إلى دليل على التخصيص وليس فيما ذكرتم من الأدلة ما يدل على التخصيص فتبقى الآية على عمومها في العفو عن الجناية على النفس أو عن ما دونها، وسواء صدر من المجني عليه أو من أولياء الدم.

*الدليل الثالث*

عن أبي الدرداء رضي الله عنه قال: سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: «ما من رجل يصاب بشيء من جسده فيتصدق به إلا رفعه الله به درجة أو حط عنه به خطيئة» سمعته أذناي ووعاه قلبي [٢٩، جـ ٤، ص١٤ ؛ ٩، جـ ٢، ص٨٩٨].

*وجه الدلالة*: أن النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم بين في هذا الحديث أن من تصدق بما أصيب به في جسده بعفوه عن الجاني فإن الله سبحانه وتعالى يجزيه عن ذلك بأن يرفعه به درجة ويحط عنه به خطيئة، وهذا عام في الجناية على النفس وعلى ما دونها لعدم وجود المخصص، وهذا يدل على صحة إسقاط المجني عليه القصاص عن الجاني.

*يناقش*: إن هذا خاص بما دون النفس لأن النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم قال: «بشيء من جسده» وهنا الإصابة في الجسد كله عند حدوث الوفاة فيكون هذا خاصا بما دون النفس دون الجناية على النفس.

*ويجاب عنه*: أن التخصيص يحتاج لدليل ولا دليل هنا على التخصيص، أمَّا قوله صلى الله عليه وسلم: «بشيء من جسده،» فإنه ليس فيه دليل على أن المراد بجزء من بدنه بل هذا يعم الجناية على النفس وعلى ما دون النفس.

*الدليل الرابع*

عن قتادة أن عروة بن مسعود الثقفي دعا قومه إلى الله ورسوله فرماه رجل منهم بسهم فمات فعفا عنه فدفع ذلك إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم فأجاز عفوه، وقال: «هو كصاحب ياسين.» [٢٤، جـ ١١، ص١٣٥].

وجه *الدلالـة*: أن النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم أجاز عفو عروة عمن رماه ممَّا يدل على اعتبار عفو المجني عليه عن الجاني وأنه يسقط القصاص بذلك.

نوقش: أن هذا الحديث لا يصح الاحتجاج به لأنه ليس في محل النزاع وذلك أن الذين قتلوا عروة قوم محاربون ولا خلاف بين أحد من الأمة في أنه لا قود ولا دية على قاتله إذا أسلم فلا فائدة من هذا العفو لأنه لا معنى له [٢٤، جـ١١، ص١٣٦].

*الدليل الخامس*

عن عدي بن ثابت قال: قال رجل من أصحاب رسول الله صلى الله عليه وسلم: سمعت النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم يقول: من تصدق بدم فما دونه كان كفارة له من يوم ولد إلى يوم تصدق به [٢٤، جـ١١، ص١٣٥].

وجه *الدلالـة*: أن النَّبِيّ صلى الله عليه وسلم رتب هذا الثواب المذكور في الحديث على عفو المجني عليه ممَّا يدل على أن عفو المجني عليه معتبر ومسقط للقصاص.

نوقش: أن هذا الحديث لا تقوم به حجة لأن فيه عللا تمنع الاحتجاج به:

- إحداها: أن في إسناده عمران بن ضبيان [٣٠، جـ٣، ص٢٣٨]. كما قال البخاري عنه: فيه نظر، وقال ابن حبان: فحش خطؤه حتى بطل الاحتجاج به [٣١، جـ٨، ص ص١٣٣-١٣٤].
- الثانية: أنه منقطع لأن عدي بن ثابت لم يذكر سماعه الحديث من الصاحب.
- الثالثة: أنه لم يذكر اسم الصاحب ليعرف أثبتت صحبته للنبي صلى الله عليه وسلم أم لا [٢٤، جـ ١١، ص١٣٧].

*أجيب عنه*: أن تضعيف هذا الحديث لكونه من رواية عمر بن ضبيان محل نظر. فإنه كما أن بعض أهل الحديث تكلموا فيه فإن هناك منهم من وثّقه، قال أبو حاتم عنه: إنه يكتب حديثه. وقد روى عنه سفيان الثوري وسفيان بن عيينة، وذكره ابن

حبان في الثقات. وقال يعقوب بن سفيان: ثقة من كبراء أهل الكوفة، يميل إلى التشيع [٣١، جـ٨، ص١٣٣].

كما لا ينبغي الاعتراض على الحديث لكونه من رواية عدي بن ثابت الشيعي لأنه ثقة كما ذكر ذلك الإمام أحمد، وأحمد العجلي، والنسائي، وقال عنه الذهبي رحمه الله: عالم الشيعة وصادقهم وقاصهم وإمام مسجدهم ولو كانت الشيعة مثله لقل شرهم [٣٠، جـ٣، ص٦١].

*الدليل السادس*

عن أشعث بن سوار عن أبي بكر بن حفص قال: كان بين قوم من بني عدي وبين حي من الأحياء قتال ورمي بالحجارة وضرب بالنعال، فأصيب غلام من آل عمر، فأتى على نفسه فلما كان قبل خروج نفسه قال: إني قد عفوت رجاء الثواب والإصلاح بين قومي فأجازه ابن عمر [٢٤، جـ ١١، ص١٣٣].

وجه *الدلالة*: أن ابن عمر رضي الله عنهما أجاز عفو المجني عليه قبل الموت واعتبره صحيحا ومسقطا لما يجب بهذه الجناية، ولو لم يكن عفو المجني عليه قبل موته صحيحا ومعتبرا لما أجازه ابن عمر ولما أقره الصحابة على ذلك.

نوقش: أنه لا حجة لكم بهذا الأثر لأمور:

أحدها: أنه عن أشعث بن سوار وهو ضعيف [٢٤، جـ١١، ص١٣٨؛ ٣١، جـ١، ص٣٥٣؛ ٣٢، جـ١، ص١٢٥].

ثانيها: أنه منقطع أيضا لأنه عن أبي بكر بن حفص ولم يدرك ابن عمر.

ثالثها: أن القاتل لم يكن معروفا يقينا كما جاء في قصة تلك الواقعة. حيث ورد فيها أنه كان بين أولاد الجهم بن حذيفة العدوي شر ومقاتلة فتعصبت بيوتات بني عدي بينهم، فأتى الغلام المذكور ليلا والضرب قد وقع بينهم في الظلام، وهذا الغلام هو زيد ابن عمر بن الخطاب وأمه أم كلثوم بنت علي بن أبي طالب رضي الله عنهم. فأصابه حجر لا يدري من رماه، وقد قيل: ظنا إن خالد بن أسلم أخا زيد بن أسلم مولى عمر ابن الخطاب هو الذي ضربه وهو لا يعرف من هو في الظلمة. وكان ابن عمر أخوه يقول

له عند الموت: اتق الله يا زيد فإنك لا تعرف من أصابك فإنك كنت في ظلمة واختلاط [٢٤، جـ١١، ص ص ١٣٧-١٣٨].

*الدليل السابع*

أن المجني عليه أولى بنفسه من وارثه فيكون عفوه عن القاتل أولى بالاعتبار من عفو وارثه [٢٤، جـ١١، ص١٣٥ ؛ ١٦، جـ٧، ص١٢٣].

نوقش: أن الجناية التي تقولون بأن المجني عليه أولى بها إنَّما هي ما كان حاكما فيها بعد حلولها له وهذا حق. وإنَّما ذلك فيمن عاش بعدها، فاختار ماله أن يختار، وأمَّا بعد موته فهو غير موجود عندنا بعد الموت، ولا خيار له في جناية لم تحدث بعد [٢٤، جـ ١١، ص١٣٨].

*أجيب عنه*: أننا نقول إنه بعد وقوع الجناية التي تؤدي إلى الموت غالبا على المجني عليه له حق العفو وإسقاط القصاص لأنه حق له في جناية حالة وليست غير حالة وأمَّا تأخر موته بعض الوقت فإنه لا يعني عدم حلول الجناية. والله أعلم [١٣، جـ ٢٦، ص١٥٤؛ ١١، جـ ٧، ص١٤٨].

*الدليل الثامن*

أنه إذا وجد سبب وجود القتل كان العفو تعجيل الحكم بعد وجود سببه وأنه جائز كالتكفير بعد الجرح قبل الموت في قتل الخطأ [١١، جـ٧، ص٢٤٨].

*الدليل التاسع*

أن القتل إن لم يوجد للحال فقد وجد سبب وجوده وهو الجرح المفضي إلى فوات الحياة والسبب المفضي إلى الشيء يقام مقام ذلك الشيء في أصول الشرع كالنوم مع الحدث والنكاح مع الوطء وغير ذلك [١١، جـ٧، ص٢٤٨].

**أدلة القول الثاني**

*الدليل الأول*

قال الله تعالى: ﴿ **وَمَن قُتِلَ مَظْلُومًا فَقَدْ جَعَلْنَا لِوَلِيِّهِ سُلْطَانًا فَلا يُسْرِف فِّي الْقَتْلِ إِنَّهُ كَانَ مَنصُورًا** (٣٣) ﴾ [الإسراء: ٣٣].

وجه *الدلالة*: أن الله سبحانه وتعالى جعل لولي المقتول سلطانا في القتل العمد،

فلا يجوز أن يجعل لغيره ويبطل حكم الله تعالى في ذلك [٢٤، جـ١١، ص ص ١٣٨-١٣٩].

نوقش: أن هذه الآية واردة في غير محل النزاع ؛ لأنها لم تتعرض لاعتبار عفو المجني عليه أو عدم اعتباره، وإنَّما بينت حكم من تحققت وفاته دون من لم تتحقق؛ لأن الجناية لا تعتبر قتلا إلا إذا اقترنت بالموت، والفقهاء متفقون على أن الولاية بعد الموت للورثة، وبناء على هذا فإنه ليس في هذه الآية دليل على عدم اعتبار عفو المجني عليه [٣٣، ص١٧٣].

*الدليل الثاني*

عن أبي هريرة رضي الله عنه قال: لما فتح الله على رسوله صلى الله عليه وسلم مكة قام في الناس فحمد الله وأثنى عليه ثم قال: «إن الله حبس عن مكة الفيل وسلط عليها رسوله والمؤمنين، فإنها لا تحل لأحد كان قبلي، وإنها أحلت لي ساعة من نهار، وإنها لا تحل لأحد من بعدي، فلا ينفّر صيدها، ولا يختلى شوكها، ولا تحل ساقطتها إلا لمنشد. ومن قتل له قتيل فهو بخير النظرين، إمَّا أن يُفْدَى وإمَّا أن يُقِيدَ. فقال العباس: إلا الإذخر، فإنا نجعله لقبورنا وبيوتنا، فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: إلا الإذخر، فقام أبو شاة - رجل من أهل اليمن - فقال: اكتبوا لي يا رسول الله. فقال رسول الله صلى الله عليه وسلم: اكتبوا لأبي شاة» [٣٤، جـ٣، ص٩٤ ؛ ٥، جـ١، ص٩٨٨].

وجه *الدلالة*: أن الله سبحانه وتعالى وعلى لسان رسوله صلى الله عليه وسلم جعل الخيار لأهل المقتول، وهذا عام في كلّ مقتول سواء أُعفِي عن الجاني قبل موته أم لم يعفَ. واعتبار عفو المجني عليه عن الجاني يتنافى مع ما دل عليه هذا الحديث [٢٤، جـ١١، ص١٧١].

نوقش: أن هذا الحديث وارد في غير محل النزاع لأنه لم يتعرض لاعتبار عفو المجني عليه أو عدم اعتبار، وإنَّما بين هذا الحديث حكم من تحققت وفاته دون من لم تتحقق وفاته؛ لأن الجناية لا تسمى قتلا إلا إذا اقترنت بالموت. والفقهاء متفقون على أن الولاية بعد الموت للورثة. ومن هنا يتضح أنه ليس في الحديث دليل على عدم اعتبار عفو المجني عليه.

*الدليل الثالث*

أنه لا خلاف بين أحد من الأمة في أن المجني عليه ما دام حيا لا يملك استيفاء القصاص من الجاني وإذا لم يكن مالكا لاستيفاء القصاص فإنه لا يملك العفو عنه لعدم ثبوت استحقاقه له [٢٤، جـ١١، ص١٣٩].

نوقش: أن قولكم هذا لا يسلم لكم ؛ لأن عدم ملك المجني عليه لاستيفاء القصاص في النفس مرده إلى عدم وجوب القصاص على الجاني ؛ لأن القصاص إنَّما يجب بموت المجني عليه، وانتفاء الموت يستلزم انتفاء القصاص المرتب على حصوله ولو قلنا بجواز استيفاء القصاص من الجاني قبل موت المجني عليه ثم عاش المجني عليه لترتب على ذلك قتل من لم يكن مستحقا للقتل وهذا من الظلم. أمَّا العفو فليس كذلك لأنه لا يترتب عليه محظور [١٣، جـ٢٦، ص١٥٤].

*الدليل الرابع*

أن الواجب على الجاني لا يتعين إلا بموت المجني عليه، فلا يمكن أن يقبل عفوه عن حق لم يتعين بعد [٢٤، جـ ١١، ص١٤٠].

نوقش أن قولكم هذا لا يسلم لكم لأن حق المجني عليه مستقر على الجاني بمجرد فعل الجناية. أمَّا كون الواجب للمجني عليه على الجاني مجهول جنسه، أو قدره فإنه لا يعتبر هذا مانعا من صحة العفو عنه لأنه يصح الإبراء من المجهول. [٣٣، ص١٧٤].

**الترجيح**

بعد النظر في القولين السابقين والاطلاع على أدلتهما، والمناقشات الواردة على هذه الأدلة والإجابة عن المناقشات التي لا تستقيم تبين لي - والله أعلم - أن القول الراجح في هذه المسألة هو القول الأول وهو أنه يسقط القصاص عن الجاني إذا عفى عنه المجني عليه، وذلك لقوة أدلته وصراحتها في المسألة ولأن المناقشة التي تعرضت لها هذه الأدلة لم تسلم من الإجابة عنها؛ ولأن أدلة القول الثاني لم تسلم من المناقشة إمَّا بعدم ورودها في محل النزاع أو لعدم صحة الاستدلال بها. والله سبحانه وتعالى أعلم.

## المبحث الثاني: أثر عفو المجني عليه فيما دون النفس في سقوط القصاص

### المطلب الأول: أن لا يسري الجرح بعد العفو

اتفق الفقهاء رحمهم الله على أن المجني عليه فيما دون النفس إذا عفا عن الجاني ولم يسر الجرح بعد عفوه بل برىء فإنه يسقط القصاص عن الجاني وأنه لا يحتاج في ذلك إلى رضا الجاني ولا إلى موافقته على ذلك [١٣، جـ٢٦، ص١٥٤؛ ١١، جـ٧، ص٢٤٩؛ ١٧، جـ٦، ص١٥؛ ٣٥، جـ٢، ص١٩٠؛ ٣٦، جـ١٨، ص٤٨٣؛ ٣٧، جـ٧، ص٥٠٩؛ ٣٨، جـ٨، ص ص٣٠٠ ، ٣٠١ ؛ ٢٤، جـ١١، ص١٤٠].

### المطلب الثاني: أن يسري الجرح بعد العفو

#### المسألة الأولى: أن لا تكون الجناية ممًا يجري فيها القصاص

اختلف الفقهاء فيما إذا عفا المجني عليه عن الجاني في الجناية التي لا يجري فيها القصاص ثم سرى الجرح إلى ما فيه قصاص، فهل يثبت القصاص في هذه الحالة أم لا يثبت، على قولين:

*القول الأول*

أنه يثبت القصاص. وهذا مذهب المالكية [٣٩، جـ ٢، ص٣٠٢]، والشافعية [٤٠، جـ ٩، ص٤٦ ؛ ٣٥، جـ ٢، ص١٩٠ ؛ ٣٦، جـ ١٨، ص١٨٠ ؛ ٢٠، جـ ٤، ص٥١]، والحنابلة [٢٣، جـ١١، ص٥٨٧ ؛ ٢٢، جـ٥، ص٥٤٥ ؛ ٣٨، جـ٨، ص٣٠١]، والظاهرية [٢٤، جـ١١، ص١٤٠-١٤١].

*القول الثاني*

أنه لا يثبت القصاص. وهذا مذهب الحنفية [١١، جـ ٧، ص٢٤٩ ؛ ١٢، جـ٦، ص١١٨ ؛ ٤١، جـ١٢، ص١٧١ ؛ ٤٢، جـ٥، ص٣٦١]، واحتمال للشافعية ذكره النووي [٤٠، جـ ٩، ص٢٤٦].

*الأدلة*

*١- دليل القول الأول*

*الدليل الأول*: أن الجرح لم يكن فيه قصاص فلم يصح العفو عنه، وإنّما وجب

القصاص بعد العفو، فلا يعتد بالعفو السابق للجرح [٤٠، جـ ٩، ص٢٤٦ ؛ ٣٥، جـ ٢، ص١٩٠ ؛ ٢٣، جـ ١١، ص٥٨٧].

*الدليل الثاني*: «أنه عفا عن القود فيما لا قود فيه فلم يؤثره عفوه» [٣٨، جـ٨، ص٣٠١].

٢- *دليل القول الثاني*

أنه لا يمكن أن يقتص من الجاني دون ما تم العفو عنه ولذلك قلنا بسقوط القصاص بالكلية.

*يناقش*: أن ما تم العفو عنه لا قصاص فيه، فلا يعتد بهذا العفو لأنه لم يصادف محله ويتبقى حق القصاص ثابتا.

*الترجيح*:

بعد النظر في القولين السابقين والاطلاع على أدلتهما ومناقشة دليل القول الثاني تبين لي أن القول الراجح هو القول الأول، وهو ثبوت القصاص في الجناية التي يعفو فيها المجني عليه عن الجاني وتكون ممّا لا يجري فيها القصاص فتسري إلى ما فيه قصاص، وذلك لقوة دليله وسلامته من المناقشة. والله أعلم.

**المسألة الثانية: أن تكون الجناية ممّا يجري فيها القصاص**

*الفرع الأول: أن تسري الجناية إلى ما دون النفس*

اتفق الفقهاء من الحنفية [١١، جـ٧، ص٢٤٩ ؛ ٤١، جـ١٢، ص١٧١ ؛ ٤٢، جـ٥، ص٣٦١]، والمالكية [٣٩، جـ٢، ص٣٠٢]، والشافعية [٣٥، جـ٢، ص١٩٠ ؛ ٤٠، جـ٩، ص٢٤٥]، والحنابلة [٢٣، جـ١١، ص٥٨٩ ؛ ٢٢، جـ٥، ص٥٤٥ ؛ ٣٨، جـ٨، ص٣٠١ ؛ ٤٣، جـ٨، ص٣٠١] على أن المجني عليه إذا عفا عن الجاني في الجناية التي يجري فيها القصاص فسرت الجناية إلى ما دون النفس فإنه يعتد بهذا العفو ويسقط القصاص عن الجاني بموجب هذا العفو. وقد استدلوا على ذلك بما يأتي:

١- *الدليل الأول*

أنه يتعذر استيفاء القصاص من الجاني دون ما عفا المجني عليه عنه [٢٣، جـ١١، ص٥٨٧].

*٢- الدليل الثاني*

أن القصاص سقط في العضو المعفو عنه فأصبح العضو الذي سرت إليه الجناية ناقصا فلا يؤخذ به عضو الجاني الكامل [٢٣، جـ١١، ص ٥٨٩].

*الفرع الثاني: أن تسري الجناية إلى النفس*

اختلف الفقهاء في وجوب القصاص في الجناية التي توجب القود إذا عفا عنه المجني عليه ثم سرت هذه الجناية إلى النفس على قولين:

*١- القول الأول*

أنه يسقط القصاص. وهذا مذهب الحنفية [١١، جـ٧، ص٢٤٩ ؛ ١٢، جـ٦، ص١١٨؛ ١٣، جـ٢٦، ص١٥٤ ؛ ١٠، جـ٨، ص٣١٦ ؛ ٤١، جـ١٢، ص١٧١]، والشافعية [٤٠، جـ٩، ص٢٤٥ ؛ ٣٥، جـ٢، ص١٩٠؛ ٣٧، جـ٧، ص ص ٥٠٩-٥١٠]، والحنابلة [٢٣، جـ١١، ص٥٨٦ ؛ ٢٢، جـ٥، ص٥٤٥, ٣٨، جـ٨، ص٣٠١ ؛ ٤٣، جـ٨، ص٣٠١ ؛ ٤٤، جـ٤، ص٥٣].

*٢- القول الثاني*

أنه يجب القصاص. وهذا مذهب المالكية [٣٩، جـ٢، ص٣٠٢ ؛ ١٥، جـ٦، ص١٠؛ ١٥، جـ ٨، ص٢٩ ؛ ٤٥، جـ ٢، ص٢٦٤ ؛ ٤٦، جـ ٦، ص٢٥٥]، والظاهرية [٢٤، جـ١١، ص ص١٤٠-١٤١].

*الأدلــة*

*أ - أدلة القول الأول*

*الدليل الأول*: أن استيفاء القصاص في النفس دون ما عفا عنه المجني عليه متعذر فيسقط القصاص في النفس كما لو عفا بعض الأولياء [٣٥، جـ ٢، ص١٩٠ ؛ ٢٣، جـ ١١، ص٥٨٧].

*الدليل الثاني*: أن الجناية إذا لم يكن فيها قصاص مع إمكانه لم يجب في سرايتها كما لو قطع يد مرتد ثم أسلم ثم مات منها [٢٣، جـ ١١، ص٥٨٧].

*ب - دليل القول الثاني*

أن الجناية بعد سرايتها إلى النفس صارت جناية على النفس والمجني عليه لـم

يعف عنها فيجب بها القصاص [٢٣، جـ ١١، ص٥٨٧ ؛ ١٥، جـ٦، ص١٠].

*يناقش*: أن هناك جزءا من النفس معفو عنه قبل سراية الجناية، ولا يمكن أن يستوفى القصاص في النفس مع إبقاء ذلك الجزء من نفس الجاني دون التعدي عليه، وعند استيفاء القصاص يكون هناك تجاوز للقصاص واعتداء فيه وهذا لا يصح. وبناءً على ذلك يكون القصاص متعذرا وغير ممكن.

*الدليل الثاني*: أن عفو المجني عليه عفو عن غير حقه فلا يصح لأن العفو إسقاط الحق فإذا صادف ما ليس بحقه كان باطلا، وبيانه أنه عفا عن الجناية على ما دون النفس وحقه في النفس لأنه تبين بالسراية أن أصل الفعل كان قتلا وموجب القتل القصاص في النفس. دون ما دونها والدليل على ذلك أن المعتبر في الجنايات مآلها لا حالها [١٣، جـ ٢٦، ص١٥٥].

*يناقش*: أن عفو المجني عليه ليس عفوا عن غير حقه، فلا يصح بل هو عفو عن حقه فيصح ؛ لأنه أسقط حقه في القصاص عن الجناية فيسقط سواء اقتصرت الجناية أو سرت إلى النفس ثم إننا لو قلنا إنه ليس من حق الجاني أن يعفو عن القصاص في النفس فإننا نقول إنه من حقه أن يعفو عما دون النفس، وهو في هذه الحالة عفا عما دون النفس، ثم سرى الجرح إلى النفس، ولا يمكن أن يقتص من النفس دون ما عفا عنه المجني عليه ؛ لأنه لو اقتص منه في هذه الحالة لكان في هذا القصاص اعتداء على عضو معفو عنه. وهذا اعتداء بالقصاص وتجاوز به عن محله والله سبحانه وتعالى قد نهى عن الاعتداء في قوله تعالى: ﴿ **وَلَا تَعْتَدُوا إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُعْتَدِينَ** ﴿١٩٠﴾ ﴾ [البقرة: ١٩٠].

وبالتالي يتضح أن المجني عليه إذا عفا عن جزء منه معتدى عليه ويجب فيه القصاص ثم سرى هذا الجرح للنفس، فإنه لا يقتص من الجاني في مثل هذه الحالة، والله أعلم.

*الترجيح*: بعد النظر في القولين السابقين والاطلاع على أدلتهما ومناقشة ما يحتمل المناقشة منها تبين لي أن القول الراجح في هذه المسألة هو القول الأول وهو أنه لا يجب القصاص في مثل هذه الحالة. وذلك لقوة ما استدل به أصحاب هذا

القول، ولأن عفو المجني عليه عن الجرح الموجب للقصاص قبل سرايته يورث شبهة في ترك القصاص، ولأن القصاص أيضا في مثل هذه الحالة متعذر حيث لا يمكن فيه المساواة دون تجاوز أو اعتداء على الجزء المعفو عنه من بدنه، وبالتالي يستحيل القصاص فلا يكون واجبا في نفس الجاني. والله أعلم.

## الخاتمة

الحمد لله أولا وآخرا وظاهرا وباطنا، معز من يشاء ومذل من يشاء، المحيي المميت، ذو الجلال والإكرام، والصلاة والسلام على خير الأنام محمد بن عبدالله وعلى آله وصحبه أجمعين. وبعد.

فلقد توصلت في هذا البحث إلى عدة نتائج ومجموعة فوائد أجملها في النقاط الآتية:

١ - أن المجني عليه إذا اعتدى عليه في النفس ثم عفا عن الجاني قبل مفارقته الحياة فإن عفوه هذا يسقط القصاص عن الجاني.

٢ - أن المجني عليه فيما دون النفس إذا عفا عن الجاني ولم يسر الجرح بعد عفوه بل برىء فإنه يسقط القصاص عن الجاني.

٣ - إذا عفا المجني عليه عن الجاني في الجناية التي لا يجري فيها القصاص ثم سرى الجرح بعد العفو إلى ما فيه قصاص فإنه يثبت القصاص على الجاني.

٤ - إن المجني عليه إذا عفا عن الجاني في الجناية التي يجري فيها القصاص فسرت هذه الجناية إلى ما دون النفس فإنه يعتد بهذا العفو ويسقط القصاص عن الجاني بموجب هذا العفو.

٥ - إن المجني عليه إذا عفا عن القصاص في الجناية التي توجب القود فيما دون النفس ثم سرت هذه الجناية إلى النفس فإنه يسقط القصاص عن الجاني بناء على هذا العفو.

هذه هي أهم النتائج التي توصلت إليها في هذا البحث المتواضع، فإن يكن فيما سطرته حقٌ فمن الله وحده، وإن يكن خطئا فمن نفسي والشيطان والله ورسوله بريئان ممَّا أكتب وأنطق ممَّا يخالف الحق والصواب. والله أعلم.

## المراجـــــع

[١] الفيروزآبادي، محمد بن يعقـوب (ت٨١٧هـ). *القاموس المحيـط*. ط٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٧هـ/ ١٩٨٧م.

[٢] ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. *لسان العرب*. ط١. بيروت: دار صادر، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م.

[٣] الفيومي، أحمد بن محمد بن عـلـي (ت٧٧٠هـ). *المصباح المنيـر*. بيروت: دار القلـم، د.ت.

[٤] البعلي، شمس الدين محمد بن أبي الفتح (ت٧٠٩هـ). *المطلع على أبواب المقنع*. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٥] القشيري، مسلم بن الحجاج (ت٢٦١هـ). صحيح مسلم. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٦] ابن حنبل، أحمد (ت٢٤١هـ). *المسند*. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

[٧] السجستاني، أبو داود سليمان بن الأشعث (ت٢٧٥هـ). *سنن أبي داود*. ط١. حمص: دار الحديث، ١٣٩٤هـ/ ١٩٧٤م.

[٨] النسائي، أحمد بن شعيب (ت٣٠٣هـ). *سنن النسائي*. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٩] القزويني، محمد بن يزيد بن ماجـه (ت٢٧٥هـ). *سنن ابن ماجه*. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[١٠] ابن نجيم، زين الدين بن إبراهيم بن محمد (ت٩٧٠هـ). *البحر الرائـق*. كراتشي: مكتبة رشيدية، د.ت.

[١١] الكاساني، علاء الدين أبو بكر بن مسعود (ت٥٨٧هـ). *بدائع الصنائع في ترتيب الشرائع*. ط٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[١٢] الزيلعي، فخر الدين عثمان بن علي. *تبيين الحقائق شرح كنز الدقائق*. القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، د.ت.

[١٣] السرخسي، أبو بكر محمد بن أبي سهـل (ت٤٨٣هـ)، *المبسوط*. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.

[١٤] السيوطي، عبد الرحمن بن أبي بكر (ت٩١١هـ). *تنوير الحوالك شرح على موطأ مالك*. بيروت: دار الندوة، د.ت.

[١٥] الخرشي، محمد بن عبد الله (ت١١٠١هـ). شرح مختصر *خليل*. القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، د.ت.

[١٦] الباجي، سليمان بن خلف بن سعد (ت٤٩٤هـ). *المنتقى شرح موطأ مالك*. ط٢. القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، د.ت.

[١٧] الشافعي، محمد بن إدريس (ت٢٠٤هـ). *الأم*. بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[١٨] الكوهجي، عبد الله بن حسن الحسن. *زاد المحتاج بشرح المنهاج*. بيروت: المكتبة العصرية، ١٤٠٩هـ/١٩٨٨م.

[١٩] القليوبي، أحمد بن محمد (ت١٠٦٩هـ). *حاشيته على شرح جلال الدين المحلي على منهاج الطالبين، مع حاشية عميرة على الشرح نفسه*. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، د.ت.

[٢٠] الخطيب، محمد الشربيني (ت٩٧٧هـ). مغني *المحتاج*. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣٧٧هـ/ ١٩٥٨م.

[٢١] الرملي، محمد بن أحمد (ت١٠٠٤هـ). *نهاية المحتاج*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٤هـ/ ١٩٨٤م.

[٢٢] البهوتي، منصور بن يونس (ت١٠٥١هـ). *كشاف القناع عن متن الإقناع*. الرياض: مكتبة النصر الحديثة، د.ت.

[٢٣] ابن قدامة، عبدالله بن أحمد بن محمد (ت٦٢٠هـ). *المغني*. القاهرة: هجر، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[٢٤] ابن حزم، علي بن أحمد بن سعيد (ت٤٥٦هـ). *المحلى بالآثار*. تحقيق عبد الغفار البنداري. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٢٥] السرخسي، محمد بن أبي سهل (ت٤٨٣هـ). *أصول السرخسي*. حيدر آباد: لجنة إحياء المعارف العثمانية، د.ت.

[٢٦] ابن قدامة، عبدالله بن أحمد بن محمد (ت٦٢٠هـ). *روضة الناظر وجنة المناظر*. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٣٩٩هـ.

[٢٧] الشنقيطي، محمد الأمين بن محمد المختار (ت١٣٩٣هـ). *أضواء البيان في إيضاح القرآن بالقرآن*. الرياض: المطابع الأهلية، ١٤٠٣هـ.

[٢٨] القرطبي، محمد بن أحمد الأنصاري (٦٧١هـ). *الجامع لأحكام القرآن*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٢٩] الترمذي، محمد بن عيسى بن سورة (ت٢٧٩هـ). *سنن الترمذي*. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٣٠] الذهبي، محمد بن أحمد بن عثمان (ت٧٤٨هـ). *ميزان الاعتدال في نقد الرجال*. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية.

[٣١] العسقلاني، أحمد بن علي بن حجر (ت٨٥٢هـ). *تهذيب التهذيب*. القاهرة: دار الكتاب الإسلامي، ١٣٢٥هـ.

[٣٢] ابن الجوزي، عبد الرحمن بن علي بن محمد. *كتاب الضعفاء والمتروكين*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[٣٣] الركبان، عبدالله بن علي. *القصاص في النفس*. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٣٤] البخاري، محمد بن إسماعيل بن إبراهيم (ت٢٥٦هـ). *صحيح البخاري*. اسطنبول: دار الدعوة، ١٤٠١هـ/ ١٩٨١م.

[٣٥] الفيروز آبادي، إبراهيم بن علي بن يوسف (ت٤٧٦هـ). *المهذب*. بيروت: دار المعرفة، ١٣٧٩هـ/ ١٩٥٩م.

[٣٦] المطيعي، محمد نجيب. *تكملة المجموع شرح المهذب*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٣٧] القفال، محمد بن أحمد الشاشي (ت٥٠٧هـ). *حلية العلماء في معرفة مذاهب الفقهاء*. عمان: مكتبة الرسالة الحديثة، ١٩٨٨م.

[٣٨] ابن مفلح، إبراهيم بن محمد بن عبد الله (ت٨٨٤هـ). *المبدع في شرح المقنع*. بيروت ودمشق: المكتب الإسلامي، ١٩٨٠م.

[٣٩] ابن رشد، محمد بن أحمد بن محمد بن أحمد (ت٥٩٥هـ). *بداية المجتهد ونهاية المقتصد*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٤٠] النووي، يحيى بن شرف (ت٦٧٦هـ). *روضة الطالبين وعمدة المفتين*. ط٣. بيروت ودمشق: المكتب الإسلامي، ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م.

[٤١] العيني، محمود بن أحمد بن موسى (ت٨٥٥هـ). *البناية في شرح الهداية*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٤١١هـ/ ١٩٩٠م.

[٤٢] ابن عابدين، محمد أمين بن عمر (ت١٣٠٦هـ). *حاشية ابن عابدين*. بيروت: دار الكتب العلمية، د.ت.

[٤٣] ابن قدامة، عبدالله بن أحمد بن محمد (ت٦٢٠هـ). *المقنع*. بيروت ودمشق: المكتب الإسلامي، ١٩٨٠م.

[٤٤] ابن قدامة، عبد الله بن أحمد بن محمد (ت٦٢٠هـ). *الكافي في فقه الإمام المبجل أحمد ابن حنبل*. ط٥. بيروت ودمشق: المكتب الإسلامي، ١٤٠٨هـ/١٩٨٨م.

[٤٥] الآبي، صالح عبد السميع الأزهري. *جواهر الإكليل*. بيروت: دار الفكر، د.ت.

[٤٦] المواق، محمد بن يوسف بن أبي القاسم العبدري (ت٨٩٧هـ). *التاج والإكليل*. ط٢. بيروت: دار الفكر، ١٣٩٨هـ/١٩٧٨م.

# The Effect of the Victim's Remission on the Cancellation of the Penalty (*qisas*)

**Abdulkareem U. Alkhadhar**

*Assistant Professor, Department of Islamic Culture, College of Business and Economics, King Saud University, Qassim Branch, Saudi Arabia*

**Abstract.** This research discusses one of the controversial issues among the *fiqh* scholars. It presents the effect of the victim's remission on the cancellation of the penalty. Initially, the issue was considered to have only one opinion. Afterwards, scholars of *fiqh* divided the issue to different opinions based on the nature of the offense. The offense may become as grave as taking the life of someone else, or it may not exceed a minor wound that may recover after the remission. The other possibility is that the wounds remain after the victim remits. In this case, we look at the nature of the offense whether it may require retaliation (*qisas*) or not. If it requires *qisas*, the penalty may reach taking the life of the aggressor or may become less than that. In each situation, the scholars provide different opinions and constructive discussions of when the penalty is to be prescribed or canceled. This research classifies the above different situations and discusses each issue individually. The researcher starts by presenting the different opinions among *fiqh* scholars and then selects the most acceptable opinion among them. At the end of the research, the researcher presents the most significant results of the research.

*مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٤٧-٨٥ (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).*

# دور معلمي المرحلة الابتدائية في استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم

**محمد بن عبدالرحمن الديحان**

*أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية،*
*جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ١٤١٩/٨/٥هـ، وقبل للنشر في ١٤١٩/١/٢١هـ)

**ملخص البحث.** كان هدف هذه الدراسة التعرف على وجهات نظر أفراد عينتها من معلمين ومديرين ومشرفين تربويين بمدينة الرياض حول دور معلمي المرحلة الابتدائية في استثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم. أداة هذه الدراسة استبانة قام الباحث بإعدادها وتأكد من صدقها وثباتها. وشملت عينة الدراسة ٣١٢ من المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين، تم اختيارهم بطريقة عشوائية وكانت أهم نتائج الدراسة ما يلي :

١- كشفت الدراسة أن هناك نقصا في بعض الأساليب التي يستخدمها المعلمون لاستثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم، برز في ضعف القدرة في إعداد اختبارات تتحدى قدرات تلاميذهم، وعدم المعرفة في توضيح طريقة إعداد التقارير، وعدم التمكن في إعطاء نشاطات وأعمال إضافية للتلاميذ الموهوبين.

٢- اتفقت وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم رغم اختلاف تخصصات، وسنوات الخبرة، ومؤهلات عينة الدراسة العلمية، واختلفت باختلاف الوظيفة لصالح المديرين والمعلمين على حساب المشرفين التربويين.

وانتهى البحث بالتوصية في تضمين برامج إعداد المعلمين مايمكن أن يسد النواقص التي أشارت إليها الدراسة، وباقتراحات لدراسات أخرى.

## المقدمـــة

يقول عبيد [١ ، ص١٦١] إن جودة التعليم تتوقف على جودته في المرحلة الابتدائية، وأن الآثار الناجمة عن قصوره في المرحلة الابتدائية، لا يمكن معالجتـهـا فـي أي مرحلة تالية، ويرى عثمان [٢] أن الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في تزايد مستمر، وأرجع أهم أسبابها إلى زيادة أعداد التلاميذ في الصف الواحـد، وزيـادة الأعـبـاء الدراسية للمعلمين، لأن هذين العاملين وعوامل أخرى تسهم في زيادة الصعوبة لدى المعلم لاكتشاف من يحتاج إلى مساعدة من التلاميذ، وإذا ما أضيف إلى ذلك أن من يتحصل على خبرات تعليمية ناجحة لا يمثل إلا ثلث عدد التلاميذ في الصف الواحد [٣]، وأن اكتشاف هذه الصعوبات لدى هؤلاء التلاميذ يتأخر في بعض الأحيان لينتهي التلميذ من المرحلة الابتدائية دون اكتشاف ما تواجهه من صعاب ومشكلات، فـإن المشكلة تتضح بشكل أكبر.

وغني عن القول إن اكتشاف هذه الصعوبة ومعالجتها في الصف الأول الابتدائي يرفع من مستوى تحسنها ليصل إلى ٨٤٪ لكن احتمالية تحسن هذه الصعوبة تتناقص سنة بعد أخرى لتهبط إلى مستوى ٠,٠٨ فقط عندما تؤجل معالجة التلميـذ إلـى الصف السادس [٢، ص١٩].

والصعوبة في التعلم قد يكون سببها نقص الدافعية في التعلم لدى التلميذ، فقد يكون المعلم لايعير هذا الجانب قدرا مناسبا من الأهمية، حيث وجد فينمان عـنـد تتبعه لثلاث وعشرين دراسة تطرقت لمشكلات المعلمين المبتدئين، أن من أهم هذه المشكلات: عدم قدرة المعلمين على تنمية دافعية تلاميذهم نحو التعلم. وتوصـل سليمان وزميله [٤ ، ص٢٧] إلى أن من أهم مشكلات معلم الفصل المبتـدئ عـدم قدرته على توظيف بعض طرق التدريس وأنشطته، وعدم قدرته على استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم.

ووجه شعبان [٥ ، ص٣٩] اللوم إلى المعلمين لوجود الصعوبات التي تواجـه تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في تعليم الدراسات الاجتماعية، وقال إن من أهم أسباب ذلك قلة حماسهم للتدريس، وأن بعضهم غير متخـصـص

بالدراسات الاجتماعية، وعدم استخدامهم للوسائل التعليمية، واقتصارهم في تحضير دروسهم على الكتاب المدرسي، لذا فإن التلميذ يشعر بالإرهاق والملل وضعف التفاعل.

ويشبه أحد المربين موضوع الدافعية لدى التلاميذ في الأدب التربوي بالطقس، إذ أن الكل يتحدث عن الطقس، ولكن أحدا لا يعمل على تغييره، فالتلاميذ يلقون باللوم على المعلمين من أنهم لا يحثونهم بما فيه الكفاية للتعلم، والمعلمون يلقون باللوم على التلاميذ ويقولون عنهم بأنهم كسولون، خاملون لا يرغبون في التعلم [٦، ص٢٢٨].

وإذا كان صحيحا أن استثارة دافعية التلاميذ للتعلم يشترك فيها مجموعة من العوامل أو العناصر كمستوى البيئة التعليمية (المدرسة) وما يتوافر فيها من تسهيلات تسهم في زيادة دافعية التلاميذ للتعلم، وكمحتوى المنهج الدراسي المقدم ودرجة علاقته بما يحتاجه التلاميذ فعلا. فإن لطريقة التدريس أهميتها التي لاتنكر في بث الحياة في هذه العناصر وغيرها لزيادة دافعية التلاميذ نحو التعلم.

ولأن المعلم [٧، ص٢٤٩] أكثر متغيرات العملية التعليمية أهمية، لأنه يملك القدرة على إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك تلاميذه أكثر من أي متغير آخر يتعلق بالمدرسة. ولأن المعلم هو المعول عليه في الحد من الأزمة التربوية المعاصرة في كثير من مجالاتها [٨، ص ص ٢١-٢٢]، ولأن المعلم هو المنفذ الحقيقي للمنهج في حجرة الدراسة، فإن تقصي دوره في استثارة دافعية تلاميذه نحو التعلم يعتبر أمرا ضروريا وهذا ما ستحاول هذه الدراسة القيام به.

## مشكلة الدراسة

لاحظ الباحث، أن كثيرا من التلاميذ الذين يحتك بهم لايحبون المدرسة، كما أنهم في الغالب لايحبون معلميهم، ولاحظ أيضا أن هؤلاء التلاميذ مستعدون أن يصرفوا كثيرا من أوقاتهم وجهدهم خارج نطاق المدرسة وأنشطتها. وأنهم يصرفون من الوقت ومن الجهد خلال القيام بأنشطتهم خارج نطاق المدرسة الشيء الكثير، مع

رغبة في عمل ما يقومون به خارج المدرسة وأنشطتها.

إن الحماس والدافعية للمدرسة وبالتالي للتعلم يعتبر وفق هذا التصور متواضعا، أو أن جزءا من مجهود وطاقة وفاعلية التلاميذ لم توظف بالطريقة التي يمكن بها تحقيق أفضل للأهداف المنشودة.

كما لاحظ الباحث أن دافعية التلاميذ هذه الأيام نحو التعلم ليست كما كانت، فالتلاميذ حسب رأي بعض المعلمين هذه الأيام مشغولون بأمور خارج نطاق المدرسة، وبالتالي خارج نطاق المنهج، هذه الأمور الخارجية تجذبهم إليها جذبا أن كانت تلك أنشطة اجتماعية أو أنشطة رياضية، أو حتى أنشطة تسلية فقط [٩، ص٧٨؛ ١٠، ص ص ٣٦-٣٩].

ونظرا لأن الأمر لا يخرج عن كونه استنتاجا لما يدور حول الباحث من علاقة غير ايجابية بين التلميذ والمدرسة وبالتالي بين التلميذ والتعليم، ونظرا لأن همّ التربية في كل مكان هو هذا التلميذ الذي يصرف له الوقت والجهد والمال لتحقيق أهداف التربية وبالتالي أهداف المجتمع. ونظرا لأن المعلم هو المنفذ الحقيقي للمنهج، وهو الذي يعوّل عليه في بث الحياة والتفاعل بين التلميذ والمنهج، فإن الباحث في هذه الدراسة سيحاول التعرف على دور ومستوى استثارة المعلم دافعية تلاميذه على التعلم، بغية الوصول إلى مجموعة من التوصيات لعلها تكون مفيدة في زيادة مستوى دافعية التلاميذ للتعلم.

## أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على:

١- معرفة مدى استثارة معلمي المرحلة الابتدائية دافعية تلاميذهم نحو التعلم.

٢- معرفة أكثر الأساليب استخداما من قبل معلمي المرحلة الابتدائية لاستثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم.

٣- معرفة إن كانت تختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف الوظيفة.

٤- معرفة إن كانت تختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة

دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف التخصص.

٥- معرفة إن كانت تختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف المؤهل العلمي.

٦- معرفة إن كانت تختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف سنوات الخبرة بالتعليم.

٧- بالإضافة إلى ذلك، فإن من أهداف هذه الدراسة محاولة التوصل إلى مجموعة من التوصيات وبالتالي الأساليب للتعامل مع هذه الظاهرة بشكل أفضل تكون مبنية على نتائج هذه الدراسة.

## أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

* مامدى استثارة معلمي المرحلة الابتدائية دافعية تلاميذهم نحو التعلم؟ ويتفرع من هذا السؤال:

- ما أكثر الأساليب استخداما من قبل معلمي المرحلة الابتدائية لاستثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم؟

## فروض الدراسة

١- لا تختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف الوظيفة.

٢- لاتختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف التخصص.

٣- لا تختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف المؤهل العلمي.

٤- لا تختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف سنوات الخبرة.

## حدود الدراسة

اقتصرت حدود هذه الدراسة على معرفة دور معلمي المرحلة الابتدائية في استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم وبالتالي ستقتصر على تقصي آراء:

١- معلمي المرحلة الابتدائية.

٢- مديري المرحلة الابتدائية.

٣- مشرفي المرحلة الابتدائية.

٤- دراسة ظاهرة الاستثارة هذه لدى البنين دون البنات.

٥- تجرى هذه الدراسة في مدينة الرياض.

٦- تجرى هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٨/ ١٤١٩هـ.

## مصطلحات الدراسة

فيما يلي تعاريف إجرائية لأهم مصطلحات الدراسة:

١- المعلم: هو المربي الذي تقع عليه مسؤولية تعليم التلاميذ.

٢- المرحلة الابتدائية: وهي المرحلة الأولى من مراحل التعليم العام ومدة الدراسة فيها ست سنوات.

٣- الدافعية: قوة كامنة تدفع التلاميذ للسلوك بأسلوب معين لتحقيق هدف أو لإشباع حاجة معينة.

٤- التلميذ: وهو محور العملية التعليمية، وهو الفرد الذي تهدف المدرسة إلى إعداده إعدادا تربويا شاملا بجميع الجوانب النفسية، والجسمية والعقلية.

٥- التعلم: كل ما يحصل عليه التلميذ من خبرات يقوم على تنظيمها كل من المدرسة والمعلم.

## أدبيات الدراسة

تحرص النظم التعليمية على تقديم أفضل الخدمات لتلاميذها، ويشتمل ذلك تقديم ما يتناسب وحاجات هؤلاء التلاميذ، سعيا وراء استغلال أفضل لطاقاتهم

للتعلم، لتحقيق أفضل للأهداف المنشودة.

وتؤكد نظريات التعلم أنه ينبغي توافر عدد من الشروط المهمة لكي يحدث التعلم المنشود ومن هذه الشروط: أن يكون المتعلم نشيطا وايجابيا ومستعدا ومشاركا بفعالية، كما أنه لابد وأن يكون قادرا على توضيح وتنظيم المجال التعليمي بما يسمح للمتعلمين بالتعلم، وأن تتوافر في البيئة التعليمية الشروط المادية والنفسية التي تساعد على التعلم الفعال [٤، ص ٣٥].

ولعل بلوم [١١] خير من نبه إلى استراتيجية التعلم لتزويد جميع أو معظم التلاميذ بالخبرات الفعلية الناجحة، وفي مؤلف آخر نبه إلى أهمية وخصوصية سنوات الدراسة الأولى، حيث يرى أن ٥٠٪ من النمو المعرفي للأطفال يتشكل خلال الأربع سنوات الأولى من حياة الطفل، وأن ٨٠٪ من النمو العقلي يكتمل عند بلوغه السنة الثامنة [١٢] وأضاف Arlin [١٣، ص ص ٨٥-٨٦] أن أفضل استراتيجية لإتقان التعلم تقوم على تجزئة للمادة المراد تعلمها إلى وحدات تغطى في حصة دراسية واحدة، أو مجموعة من الحصص، يتم دراستها والتعامل معها إلى أن يتم إتقانها وتعلمها.

لكن أول العمل لاستثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم هو البحث عن حاجات المتعلم، ذلك أن لكل تلميذ هدف أو أكثر من هدف ينبغي على المعلم تحديده، كما ينبغي على المعلم أن يتوصل إلى معرفة الدافع الذي يوجه هذا التلميذ نحو هذا الهدف، لاستغلاله في الإتقان الأكاديمي وهذا يستلزم الآتي:

- معرفة نمط السلوك الذي ينجذب إليه التلميذ.
- استنتاج الحاجات الشخصية الكامنة وراء هذا السلوك، والتي تجعل منه سلوكا ممتعا وجذابا.
- وضع الأنشطة الملائمة لإشباع هذه الحاجات [٦، ص٢٣١].

ويمكن معرفة الأنشطة التي يرغب التلميذ الانغماس فيها، عن طريق معرفة العلاقة بين ما يفضله التلميذ ويستمتع به، وبين سلوكه، فالسلوك الملاحظ أفضل وسيلة لمعرفة حاجات الأفراد وميولهم [٦، ص٢٣٣].

وعلى المعلم أن يحرص على تحديد دوافع التلميذ نحو التعليم لما فيها من

فوائد تسهل على المعلم تحقيق أهدافه، ومن هذه الفوائد التي يمكن الاستفادة منها من الدافعية الآتي:

- إثارة الدارسين وذلك بجعلهم أكثر نشاطا وأكثر اهتماما بموضوع الإثارة [١٤، ص٢٢٥].
- تعمل على توجيه الفرد للقيام بسلوك معين لتحقيق هدف معين [١٥، ص٢٠٣].
- كما وتختار الدافعية النشاط الذي يحقق الهدف، وتحدد كيفية إنجاز العمل [١٦، ص٦٧].

ولأن عملية الحث عملية أساسية تؤثر على النتاجات التعليمية ويمتد تأثيرها إلى نفسية المتعلم وعلى قدرته على السيطرة على سلوكه، فإن على المعلم أن يقوم بالتعزيز الفوري لكل ما يقوم به التلميذ من أنشطة لتحقيق أهداف تلك الأنشطة، لأن ذلك يزيد من أداء ذلك التلميذ ويحسنه [١٧].

على أنه لابد أن يكون هذا النشاط أو الأداء يقع وفق حدود إمكانيات التلاميذ، كما أنه لابد من تهيئة الفرص المناسبة التي يفضلونها للتعلم، ومراعاة أساليب التدريب وأساليب التعليم المفضلة من قبلهم، وأن يرى التلميذ أنه يحقق هدفا واضحا ومحددا، وأن يكون التعلم ذا معنى له، وأن تتاح الفرصة له لتوظيف مهاراته وخبراته في معالجة مشكلات وقضايا جديدة [١٨]. وعادة ما يعمل التلميذ في النشاطات التي يرغبها بغية تحقيق بعض الأهداف وإشباع بعض الحاجات، لعل من أهمها كما يقول إلياس [١٩، ص٤١٧] الرغبة في أن يكون الإنسان مقبولا أكثر من قبل المجتمع، حيث يعمل على زيادة تحصيله، إن كان تحصيلا دراسيا، أو يقوم بأداء معين يكون له مردود اجتماعي عنده. ويضيف إلياس إلى هذا النوع من التلاميذ عادة ما يكون محبا لمدرسته. ويتفق هذا القول مع ما ذكره داسكبتا وناجراجن [٢٠] من أن هذا التلميذ عادة ما يرتبط طموحه التعليمي بالدافعية نحو التعلم، لذا فإن هذا التلميذ يحب المدرسة أكثر من زملائه الآخرين.

ولزيادة دافعية التلميذ نحو التعلم يلزم تخفيض العبء الدراسي للتلاميذ لكي لا يشعروا بالإرهاق، وتبنى طرق تدريس تقوم على التطبيق العملي لما يأخذه التلاميذ

من أنشطة من قبل المعلم، كما أنه من المناسب إعطاء التلاميذ الفرصة للمشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بالصف الدراسي [٢١، ص ص ١٨٣-١٨٩].

إن إثارة دافعية المتعلم هي مسؤولية المعلم، ويرى ستركلاند [٢٢، ص٨] أنه حتى لو أجاد المعلم في تخطيط وتنظيم دروسه، فإنه لن يتحقق التعلم، دون أن يتحمس المعلم، فقد يتطلب الأمر من المعلم أن يقوم بأعمال وأداءات غير مألوفة لإثارة دافعية المتعلمين. لذا لابد أن يكون المعلم نفسه متحمسا ومبدعا، فقد وجد Lowenfeld and Brittain [٢٣] أن أطفال الروضة والصفوف الابتدائية الأولى الذين يعلمهم معلمون يتصفون بالحماس والإبداع، يتقدمون أكثر من أقرانهم الذين يعلمهم معلمون يفتقرون إلى ذلك. وعادة ما يكون هذا النوع من المعلمين ملتزما في تعليمه وتدريسه، حيث يقضي معظم وقته داخل الصف الدراسي في تعليم تلاميذه النشاطات المختلفة، ويعمل على تهيئة البيئة الصفية المريحة لتلاميذه، لاستثارة دافعيتهم نحو التعلم، فالمعلم هو العنصر المؤثر في العملية التعليمية [٢٤] وجميع نظريات التعلم والدافعية تعزز هذا الدور في تهيئة أجواء التعلم المناسبة [٢٥]. ولكي يقوم المعلم بدوره في استثارة دافعية تلاميذه للتعلم، ويقوم بالتعليم بشكل أفضل فإن سليمان وزميله [٤، ص ص ٢٧-٤٧] يطالبان بتخفيض العبء التدريسي للمعلمين، خاصة وأنهما وجدا أن المعلمين لا يوظفون بعض طرق التدريس مثل التعلم الذاتي، والتعليم الإفرادي، فضلا عن عدم اهتمامهم بميول التلاميذ وعدم استثارة دافعية التلميذ نحو التعلم، وأن العبء التدريسي الكبير للمعلم لا يتيح الفرصة للمعلم للمبادأة والابتكار في طرق التدريس، وتبني طرق تدريس متطورة. وفي هذا الصدد وجدت الكعكي [٢٦، ص ص٣٦-٣٨] أن اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو مهنة التدريس ترتفع كلما ارتفعت مستويات تحصيل تلاميذهم، فالعملية مترابطة، حيث يشعر المعلمون الذين ينجزون أفضل في التدريس، في نتائج تلاميذهم، ما يمدهم بالتشجيع لزيادة كفاءة تدريسهم، كما وجدت أن المعلمين المتزوجين يحملون اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس أكثر من زملائهم غير المتزوجين، ربما لإحساسهم بالأبوة من جهة ولزيادة خبرتهم بالتدريس من جهة أخرى.

وعن أساليب حفز التلاميذ على التعلم، عقد ستة من معلمي المرحلة المتوسطة اتفاقا على أسلوب معين لزيادة دافعية تلاميذهم نحو التعلم، يقوم على مساعدة كل واحد من هؤلاء المعلمين الستة الآخر على تخطيط النشاطات التي تسهم في زيادة فاعلية التلاميذ على التعلم إلى أقصي درجة ممكنة لتمكين التلاميذ من التحصيل للمستوى الذي هم يتوقعونه من أنفسهم، وعمل حوافز لمواظبتهم ومستوى تحضيرهم للدروس، وانضباطهم الذاتي في المدرسة. وقد بين التقويم الذي أجري فيما بعد أن تلك الخطة لحث التلاميذ على التعلم أسهمت في زيادة مقدرة التلاميذ على النجاح [٢٧].

ويمكن لزيادة فاعلية التلميذ على التعلم الاستفادة من استراتيجية (خطة) استخدمتها إحدى المدارس والقاضية بتقليل أعداد التلاميذ في الصف الواحد، حيث يتم تقديم أفضل الخدمات التعليمية لكل تلميذ على حدة، فيحصل التلميذ على الفرص التعليمية بشكل أكبر منه في فصل دراسي يتوافر فيه أعداد كبيرة من التلاميذ، وذلك بالاستفادة من المعلم، ومن المواد التعليمية الكثيرة المتوافرة، وزيادة إمكانية المشاركة في الأنشطة التعليمية المختلفة [٢٨]، ويطلب من التلميذ العمل لوحده وبدون مساعدة من المعلم في أكثر الأوقات، ويستعاض عن ذلك بالإرشادات التي تضعها المدرسة التي تسهل على التلميذ القيام بالأنشطة المطلوبة منه. والقصد من ذلك أن ينشأ التلميذ معتمدا على نفسه، وتشجيعه على التعامل مع المشكلات الأكثر تحديا، ليستكشف التلميذ قدراته على القيادة ويقوم بتطويرها، وعادة ما يقوم المعلم بتصحيح الواجبات المدرسية في نفس اليوم الذي تسلم به هذه الواجبات ليتمكن التلميذ من معرفة مستواه ومدى معرفته في حل تلك الواجبات.

ومن المربين من نبه إلى الاستفادة من المناسبات العامة والأحداث الجارية، فضلا عن استغلال اهتمامات المتعلمين لتوظيفها في زيادة حفز التلاميذ واستثارتهم نحو التعلم [٢٩، ص ص ٢٥٢-٢٥٥].

وقامت Lemmon [ ٣٠، ص ص٢٦-٢٨] باستخدام أسلوب تعليمي قائم على عمل قائمة جرد للأساليب التعليمية المفضلة من قبل التلاميذ والتي يرغب التلاميذ القيام بها، وقامت المربية بتسهيل قيام كل تلميذ بتطبيق ذلك الأسلوب الذي يرغبه، ثم أجرت المربية اختبارا بالأسلوب أو وفق الشروط التي يرغبها كل تلميذ، فوجد أن التلاميذ قد تحسن

كل من سلوكهم وتحصيلهم الدراسي، وكان ذلك في كل صفوف المرحلة الابتدائية.

وكان من بين أساليب التحضير للتعلم ما قامت به Foster [٣١، ص ص ٢٠-٢٢] التي قامت بإنشاء مركز للموارد التعليمية في الصف، وتم تكوين لجنة من التلاميذ يقومون بمساعدة زملائهم في مشروعاتهم وحل مشكلاتهم، حيث يشعر بعض التلاميذ بالألفة والرغبة في التعلم من زملاء لهم.

والخلاصة أن عملية حفز التلاميذ على التعلم تستأهل الاهتمام من قبل المعلمين، وأن الدراسات بينت أن التعلم بدون حث أو حفز للتلاميذ على التعلم تعتبر عملية ناقصة، فالحفز هو المادة التي تربط بين أجزاء عملية التدريس، من معلم، ومحتوى دراسي، وتلميذ، فإذا لم تتوافر الدافعية لدي التلاميذ على التعلم، فإن أمر ترابط هذه الأجزاء يبقى محل شك، وبالتالي فإن مردود التعلم قد يكون متواضعا. لكن إلى أي مدى يقوم المعلم بحث تلاميذه على التعلم؟ وما هي أكثر الأساليب التي يستخدمها في استثارة دافعية تلاميذه على هذا التعلم؟ وهل يوجد اختلاف في وجهات نظر (المشرفين والمديرين والمعلمين) في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم على التعلم في مدينة الرياض؟ كل هذه الأسئلة لم تجب عنها الدراسات السابقة التي تم توظيفها في هذا الجزء من الدراسة، وهذه الدراسة ستحاول الإجابة عن أسئلة كهذه.

## إجراءات الدراسة

يشتمل هذا الجزء على وصف لمجتمع وعينة الدراسة، وأداة الدراسة ومراحل تطويرها، كما سيتم التطرق فيه إلى صدق وثبات الأداة وكيفية توزيع الاستبانة، وسيختتم هذا الفصل بتحديد الإجراءات الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسة.

### مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس المرحلة الابتدائية المنتظمين في التدريس في مدارس مدينة الرياض، والتابعين لوزارة المعارف، حيث يبلغ عددهم ٧٦٦٩ معلما. ويضم أيضا جميع مديري المدارس الابتدائية في هذه المدينة والبالغ

عددهم ٣٤١، ويضم مجتمع الدراسة أيضا جميع مشرفي المواد الدراسية التابعين لوزارة المعارف والبالغ عددهم ١٤٠ مشرفا.

**عينة الدراسة**

تم اختيار ١٠٪ من مدارس مدينة الرياض الابتدائية للبنين بشكل عشوائي، حيث بلغ عددها ٣٤ مدرسة (انظر ملحق رقم ٣) ليجيب عن أداة الدراسة «الاستبانة» جميع معلمي ومديري هذه المدارس، وقد بلغ عدد الاستبانات الموزعة على هذه المدارس ٤١٧ استبانة. كما تم توزيع ٢٨ استبانة على مشرفي المواد الدراسية الذين يشرفون على المدارس الابتدائية، أي تم اختيار ٢٠٪ من المشرفين في مدينة الرياض ليبلغ عدد الاستبانات الموزعة على عينة الدراسة ٤٤٥ استبانة. وتمكن الباحث من تسلم ٣٢٧ استبانة بعد تعبئتها من أفراد عينة الدراسة، إلا أن الباحث لاحظ أن ١٥ استبانة من تلك الاستبانات المتسلمة لم تكن مكتملة، فاضطر الباحث إلى عدم إدخالها في عينة الدراسة. لذلك يكون عدد جميع الاستبانات المتسلمة والتي أدخلت في عينة الدراسة ٣١٢ استبانة. بمعنى آخر، إن نسبة ما تم تسلمه من استبانات صالحة للتحليل من عينة الدراسة ٧٠,١١٪ فقط من مجموع الاستبانات الموزعة. وجدول رقم ١ يوضح وضع هذه العينة حسب متغيرات الدراسة.

**جدول رقم ١. التكرارات والنسب المئوية لأفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.**

| حسب الوظيفة | | | حسب المؤهل العلمي | | |
|---|---|---|---|---|---|
| متغيرات الدراسة | التكرار | النسبة | متغيرات الدراسة | التكرار | النسبة |
| معلم | ٢٦٦ | ٨٥,٣ | تربوي | ٢٦٥ | ٨٤,٩ |
| مدير | ٢٧ | ٨,٧ | غير تربوي | ٣٢ | ١٠,٣ |
| مشرف | ١٢ | ٣,٨ | لم يحدد | ١٥ | ٤,٨ |
| لم يحدد | ٧ | ٢,٢ | المجموع | ٣١٢ | ١٠٠ |
| المجموع | ٣١٢ | ١٠٠ | | | |

**تابع جدول رقم ١.**

| التخصص | | | الخبرة بالتعليم | | |
|---|---|---|---|---|---|
| علوم شرعية | ٩٠ | ٢٨,٨ | أقل من ٥ سنوات | ٧٦ | ٢٤,٤ |
| لغة عربية | ٥٣ | ١٧,٠ | ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات | ٧٨ | ٢٥ |
| اجتماعيات | ٣٣ | ١٠,٦ | ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة | ٥٥ | ١٧,٦ |
| رياضيات | ٣٢ | ١٠,٣ | ١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة | ٢٦ | ٨,٣ |
| علوم | ٣٠ | ٩,٦ | ٢٠ سنة فأكثر | ٧١ | ٢٢,٨ |
| أخرى | ٦٦ | ٢١,٧ | لم يحدد | ٦ | ١,٩ |
| لم يحدد | ٨ | ٢,٦ | المجموع | ٣١٢ | ١٠٠ |
| المجموع | ٣١٢ | ١٠٠ | | | |

حيث يشير جدول رقم ١ إلى أن أكثر من ٨٥٪ من أفراد عينة الدراسة من المعلمين، وأن أكثر من ٢٨٪ منهم متخصصون في العلوم الشرعية، وأن حوالي ٨٥٪ منهم تربويون، وأن ٤٩,٤٪ منهم لهم خبرة بالتعليم تقل عن عشر سنوات.

### أداة الدراسة

مرت أداة الدراسة (الاستبانة) بالمراحل التالية:

١- بعد مراجعة الباحث للدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة قام بإعداد الاستبانة بصورتها الأولية.

٢- ثم قام الباحث بتوزيعها على ٢٣ عضوا من أعضاء هيئة التدريس في أقسام المناهج وطرق التدريس والتربية وعلم النفس والإدارة التربوية، بكلية التربية، جامعة الملك سعود، وطلب منهم التفضل بإبداء الملاحظات حول مدى وضوح ومناسبة الاستبانة (انظر ملحق رقم ١).

٣- تم تسلم الردود على الاستبانة من قبل السادة المحكمين، وتم إدخال بعض التعديلات، وإعادة صياغة بعض فقرات الاستبانة، وحذف بعض الفقرات.

٤- ثم قام الباحث بصياغة الاستبانة بشكلها النهائي (انظر ملحق رقم ٢) وهي تتكون من:

أ ) القسم الأول ويحتوي على معلومات شخصية.

ب) القسم الثاني ويحتوي على ٦١ فقرة، طلب فيها من المستجيب الإشارة أمام كل عبارة من عباراتها الـ ٦١ بعلامة ( / ) على خانة واحدة من خانات المقياس الخماسي المتدرج، وهذه الخانات هي:

- دائما: وتعني أن هذا السلوك جزءا من عادات المعلم التعليمية لا ينقطع، وقد أعطي ٥ درجات.

- أحيانا: وتعني أن هذا السلوك مما تدعو الحاجة إليه في بعض الأحيان، وقد أعطي ٤ درجات.

- قليلا: إذا كان هذا السلوك لا يمارسه المعلم إلا مع تلاميذ ذوي الحاجات الخاصة، وقد أعطي ٣ درجات.

- نادرا: إذا كان هذا السلوك لا يمارسه المعلم إلا بتوجيه من الآخرين، وقد أعطي درجتين.

- لا وجود له: سلوك لا يمارسه المعلم مطلقا، وقد أعطي درجة واحدة فقط.

## صدق الاستبانة

تم حساب الصدق الظاهري كما أشير سابقا بعرضها على ٢٣ ثلاثة وعشرين عضوا من أعضاء هيئة التدريس للتأكد من أن المقايس يقيس ما ينوي الباحث قياسه.

كما تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق اختيار عينة استطلاعية عشوائية قوامها ١٠٤ أفراد من مجتمع الدراسة، وجدول رقم ٢ يوضح وضع العينة العشوائية حسب الوظيفة.

**جدول رقم ٢. عدد ونسب العينة الاستطلاعية العشوائية لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.**

| الوظيفة | التكرار | النسبة |
|---|---|---|
| معلم | ٨٦ | ٨٢,٧ |
| مدير | ٩ | ٨,٧ |
| مشرف | ٥ | ٤,٨ |
| لم يحدد | ٤ | ٣,٨ |
| المجموع | ١٠٤ | ١٠٠ |

وقد تم حساب درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بمجموع عبارات الاستبانة، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للاستبانة ما بين ٣٠,٠ و٧٣,٠ وكانت كلها دالة عند مستوى دلالة لا يقل عن ٠٥,٠. لذا يمكن القول إن العبارات صادقة.

## ثبات الاستبانة

تم حساب ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ وكانت قيمة معامل ألفا ٩٧,٠ وهي درجة عالية لذا يمكن القول إن الاستبانة ثابتة.

## الأساليب الإحصائية

تعتبر هذه الدراسة من الدراسات الوصفية التحليلية، وقد اعتمد الباحث بعد الحصول على استشارة قيمة من المختصين بمركز البحوث التربوية بكلية التربية أن أنسب الأساليب للإجابة عن تساؤلات هذه الدراسة هي: التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، واختبار (ت) T.Test، وتحليل التباين الأحادي، واختبار شيفيه، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل ألفا كرونباخ.

## تفسير نتائج الدراسة

للإجابة عن تساؤلات الدراسة وفروضها بدءا بالسؤال الرئيس «ما مدى استثارة معلمي المرحلة الابتدائية دافعية تلاميذهم نحو التعلم؟»، وانتهاء بفروض الدراسة، فإن الباحث سيجيب عنها سؤالا بعد آخر وفرضا بعد آخر على الوجه التالي:

*السؤال الرئيس*: ما مدى استثارة معلمي المرحلة الابتدائية دافعية تلاميذهم نحو التعلم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط العام لمجموع متوسطات فقرات الاستبانة الـ ٦١ وكان المتوسط العام لمتوسطات الفقرات (العبارات) هو ٤,١٥، بمعنى أن المعلمين يقومون باستثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم أحيانا، وذلك عندما تكون هناك حاجة للاستثارة. ولعل في هذا إشارة واضحة إلى أن المعلم لا يقوم باستمرار باستثارة دافعية تلاميذه، وإن كان يقوم بهذا العمل عندما تكون هناك حاجة له وذلك من وجهة نظر معلمي ومديري ومشرفي المرحلة الابتدائية.

سؤال رقم (١): ما أكثر الأساليب استخداما من قبل معلمي المرحلة الابتدائية لاستثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم؟

للإجابة عن هذا فقد تم حساب المتوسط الحسابي لكل فقرة من فقرات الاستبانة والتي على ضوئها تم ترتيب هذه الفقرات، وجدول رقم ٣ يوضح ذلك.

**جدول رقم ٣. المتوسط الحسابي والترتيب لعبارات الاستبانة حسب إجابة أفراد عينة الدراسة عنها.**

| م | الفقـــــرة | درجة ممارسة المعلم لاستثارة دافعية التلاميذ نحـو التعليم | |
|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الترتيب |
| ١ | يؤكد لتلاميذه باستمرار أنهم سينجحون. | ٣,٧٩ | ٥٤ |
| ٢ | يحاول بذل مساع كبيرة لينجح تلاميذه. | ٤,٧٨ | ١ |
| ٣ | يوضح أولويات تلاميذه وأهدافهم. | ٤,٢٦ | ٣١ |
| ٤ | يساعد تلاميذه على تحديد أهدافهم. | ٤,٢٢ | ٣٨ |

**تابع جدول رقم ٣.**

| م | الفقـــــرة | درجة ممارسة المعلم لاستثارة دافعية التلاميذ نحو التعليم | |
|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الترتيب |
| ٥ | يساعد تلاميذه على تحقيق أهدافهم. | ٤,٢٩ | ٢٩ |
| ٦ | يتجنب الأهداف المستحيلة التحقيق. | ٣,٩٤ | ٥٢ |
| ٧ | يسمح بزيارة تلاميذه له في غرفة المعلمين عند الحاجة. | ٣,٩٥ | ٥١ |
| ٨ | يقدم لتلاميذه مساعدة إضافية إذا احتاجوا لذلك. | ٤,٣١ | ٢٨ |
| ٩ | يساعد التلاميذ المتغيبين على استكمال النواقص والاختبارات التي تخلفوا عنها بسبب الغياب. | ٤,٣٣ | ٢٦ |
| ١٠ | يوضح لتلاميذه الهدف من أي عمل يطلبه منهم. | ٤,٤١ | ١٩ |
| ١١ | يشجع تلاميذه على تحمل مسؤولية أداء واجباتهم المدرسية. | ٤,٦٧ | ٤ |
| ١٢ | يطلب من تلاميذه إنجاز أعمالهم عند أعلى مستوى ممكن لقدراتهم. | ٤,٤٤ | ١٧ |
| ١٣ | يشجع التلاميذ الذين يرغبون في الوصول إلى أقصى طاقتهم. | ٤,٥٠ | ١١ |
| ١٤ | يكافئ التلاميذ الذين يرغبون في الوصول إلى أقصى طاقتهم. | ٤,٢٨ | ٣٠ |
| ١٥ | يطلب من التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض واجبات تناسب قدراتهم. | ٣,٥٩ | ٥٨ |
| ١٦ | يطلب من التلاميذ الموهوبين أعمالا إضافية. | ٣,٥٠ | ٥٩ |
| ١٧ | يكافيء التلاميذ الذين يقدمون أعمالا إضافية ويثني عليهم. | ٤,٤٧ | ١٣ |
| ١٨ | يشجع تلاميذه على الاحتفاظ بسجل للواجبات. | ٤,٥٦ | ٨ |
| ١٩ | يشجع تلاميذه على المبادرة الذاتية في تعليم أنفسهم بأنفسهم. | ٤,٢٦ | ٣٣ |
| ٢٠ | يشجع تلاميذه على طرح الأسئلة. | ٤,٥٦ | ٩ |
| ٢١ | يشجع تلاميذه على المشاركة في الأنشطة. | ٤,٥٠ | ١٢ |
| ٢٢ | يقدّر إسهامات تلاميذه. | ٤,٦٦ | ٥ |
| ٢٣ | يجعل كل تلميذ من تلاميذه يشعر وكأنه فائز. | ٤,٣٣ | ٢٥ |

تابع جدول رقم ٣.

| م | الفقـــــرة | درجة ممارسة المعلم لاستشارة دافعية التلاميذ نحـو التعليم | |
|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الترتيب |
| ٢٤ | يجعل مشاركة التلاميذ في الأنشطة الصفية تتسم بالمرح والتحدي. | ٤,٢٥ | ٣٥ |
| ٢٥ | يشجع تلاميذه على تدوين الملاحظات لتقليل ظاهرة النسيان. | ٤,١٠ | ٤٣ |
| ٢٦ | يعرّف تلاميذه وسائل الاتصال المختلفة «التحدث، والكتابة، والإنصات، والإيماءات، ولغة الإشارة، وتعبيرات الوجه.» | ٣,٧٥ | ٥٦ |
| ٢٧ | يشجع تلاميذه المتفوقين على مساعدة زملائهم الآخرين. | ٤,١٩ | ٤٠ |
| ٢٨ | يصمم اختبارات تتحدى قدرات تلاميذه. | ٢,٢١ | ٦١ |
| ٢٩ | يشرح لتلاميذه أهمية الاختبار وأنواع الاختبارات وعددها. | ٣,٧٥ | ٥٧ |
| ٣٠ | يكافئ التلاميذ المبدعين. | ٤,٤١ | ٢٠ |
| ٣١ | يكافئ التلاميذ الذين يبذلون جهدا إضافيا. | ٤,٤٣ | ١٨ |
| ٣٢ | يكافئ التلاميذ ذوي التفكير الناقد. | ٤,٠٠ | ٤٩ |
| ٣٣ | يكافئ التلاميذ الذين يساعدون زملاءهم. | ٤,٠٢ | ٤٦ |
| ٣٤ | يكافئ التلاميذ المنظمين. | ٤,٤٠ | ٢٢ |
| ٣٥ | يكافئ التلاميذ الجادين. | ٤,٤٦ | ١٤ |
| ٣٦ | يناقش تلاميذه في كيفية الحصول على درجات إضافية. | ٤,٠١ | ٤٧ |
| ٣٧ | يوضح لتلاميذه طريقة تدوين الملاحظات. | ٣,٧٨ | ٥٥ |
| ٣٨ | يوضح لتلاميذه طريقة إعداد التقارير. | ٢,٩٤ | ٦٠ |
| ٣٩ | يوضح لتلاميذه طريقة الاستعداد للاختبار. | ٤,٣٢ | ٢٧ |
| ٤٠ | يوضح لتلاميذه كيفية تنظيم الوقت. | ٤,٤٠ | ٢١ |
| ٤١ | يوضح لتلاميذه كيفية تركيز التفكير. | ٤,١٥ | ٤١ |
| ٤٢ | يجعل غرفة صفه جذابة ومساعدة على تعلم سهل وممتع. | ٤,٠٧ | ٤٤ |
| ٤٣ | يزود غرفة صفه بمواد مشوقة ذات صلة بالدروس من إنتاج التلاميذ. | ٤,١١ | ٤٢ |

تابع جدول رقم ٣.

| م | الفقـــــرة | درجة ممارسة المعلم لاستثارة دافعية التلاميذ نحـو التعليم | |
|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الترتيب |
| ٤٤ | يتوقع أن تلاميذه سيحصلون على مستويات عالية في تحصيلهم الدراسي. | ٤,٢٦ | ٣٤ |
| ٤٥ | يتوقع أن تلاميذه يستمتعون بدرسه. | ٤,٤٥ | ١٦ |
| ٤٦ | يشجع تلاميذه على استخدام الطريقة العلمية في حل المشكلات. | ٣,٩٦ | ٥٠ |
| ٤٧ | يشجع أولياء أمور التلاميذ على الاتصال به عند الحاجة. | ٤,٢٦ | ٣٢ |
| ٤٨ | يعزز الاحترام المتبادل والاهتمام بين كل تلميذ وتلميذ في الفصل. | ٤,٥٦ | ٧ |
| ٤٩ | يحاول وبشكل جاد أن يحبه كل تلميذ في الفصل. | ٤,٧٢ | ٣ |
| ٥٠ | يركز على نقاط القوة عند التلاميذ. | ٤,٣٩ | ٢٣ |
| ٥١ | يشجع تلاميذه أن يقدرّوا نقاط القوة عند الآخرين. | ٤,٠٦ | ٤٥ |
| ٥٢ | يهتم باهتمامات التلاميذ. | ٤,٢٥ | ٣٦ |
| ٥٣ | يتمتع بروح مرحة. | ٤,٤٥ | ١٥ |
| ٥٤ | يشجع تلاميذه على أن يتحمسوا ذاتيا للتعلم. | ٤,٥٢ | ١٠ |
| ٥٥ | يطرح أسئلة أو مشكلات تستثير حب الاستطلاع لدى التلاميذ. | ٤,٢٠ | ٣٩ |
| ٥٦ | يشجع تلاميذه على إجراء التجارب البسيطة في المنزل المرتبطة بالمادة التي يقوم بتدريسها. | ٣,٨١ | ٥٣ |
| ٥٧ | يكون عادلا في تعامله مع تلاميذه. | ٤,٧٦ | ٢ |
| ٥٨ | يكافىء سلوك التلاميذ الحسن بدلا من معاقبة صاحب السلوك السيء. | ٤,٢٣ | ٣٧ |
| ٥٩ | يشجع تلاميذه على تجنب احتقار التعبير عن مشاعر الآخرين. | ٤,٦١ | ٦ |
| ٦٠ | يتجنب التعابير السلبية في وصف التلاميذ (مثل كسول، غبي. . . إلخ). | ٤,٣٤ | ٢٤ |
| ٦١ | يتجنب الأساليب العقابية. | ٤,٠١ | ٤٨ |

يلاحظ من جدول رقم ٣ أن متوسطات الفقرات قد تراوحت بين ٤,٧٨ و٢,٢١ من أصل خمس درجات، بمعنى أن جميع أساليب حفز التلاميذ الـ ٦١ يمارسها المعلمون بدرجات متفاوتة. وأن ٤٩ فقرة أو أسلوبا منها قد تحصلت على معدل أو متوسط ٤,٠١ فأكثر، أي أنها تدخل في نطاق ما يقوم به المعلم بصورة شبه دائمة. وفي ذلك مؤشر على أن عينة الدراسة ترى أن المعلمين يقومون بحفز تلاميذهم على التعلم بصورة عامة.

ويتضح من الجدول نفسه أن العبارة رقم (٢) في الاستبانة (يحاول بذل مساع كبيرة لينجح تلاميذه) جاءت في الترتيب الأول، وحصلت على متوسط ٤,٨٧ من أصل ٥ درجات، وهذا يشير إلى أن المعلم يحاول مساعدة تلاميذه على النجاح باستمرار، وأنه من الممكن القول إن المعلم يقوم بهذا الأسلوب بصورة دائمة، وهذه ناحية إيجابية في شخصية المعلم.

وجاءت العبارة رقم (٥٧) (يكون عادلا في تعامله مع تلاميذه) في الترتيب الثاني وحصلت على متوسط قدره ٤,٧٦ من أصل ٥ درجات، وهي الأخرى تكاد تكون من عادات المعلم التي لا تنقطع في تعامله العادل مع تلاميذه، وهي الأخرى من الأساليب المرغوبة للتلاميذ ولكل من له علاقة بالعملية التعليمية.

وجاءت العبارة رقم (٤٩) (يحاول وبشكل جاد أن يحبه كل تلميذ في الفصل) في الترتيب الثالث، وحصلت على متوسط قدره ٤,٧٢ من أصل ٥ درجات، وهو الآخر من الأساليب التي تكاد لا تنقطع، ولعل هذا الأسلوب مرتبط بكل من رغبة المعلم في نجاح تلاميذه، وتعامله العادل معهم أثناء تدريسه لهم. وهذه الأساليب الثلاثة السابقة يمكن للمعلم القيام بها، خاصة مع التلاميذه الصغار في السن في المرحلة الابتدائية، حيث يعطف المعلم عليهم ويحبهم ويرغب في أن ينجح كل واحد منهم، خاصة وأن كثيرا مما يقوم به معلم المرحلة الابتدائية في التعليم في هذه المرحلة يعتبر من المهارات الأساسية التي يحتاجها كل تلميذ وبالتالي كل فرد، وأن أمر ملاحظتها وتتبعها مما يمكن معرفته وقياسه، وهذا مايشجع المعلم على تشكيل علاقة إيجابية بصورة عامة مع تلاميذه.

على الجانب الآخر يلاحظ أن أقل العبارات ترتيبا وبالتالي متوسطا العبارة رقم (٢٨) (يصمم اختبارات تتحدى قدرات تلاميذه)، حيث حصلت على متوسط قدره ٢,٢١ فقط من أصل ٥ درجات. فهم - وبصورة عامة - لا يقومون بتصميم اختبارات تتحدى قدرات تلاميذهم، أي أن المعلمين نادرا ما يقومون بذلك، أي أن المعلمين - وبصورة عامة - لا يقومون بتصميم اختبارات تتحدى قدرات تلاميذهم، إلا أن يوجهون من قبل الآخرين. وقد يرجع ذلك إلى أن برامج إعدادهم لم تتضمن ما يمكنهم من القيام بهذه المهارة بالشكل والمستوى المطلوب. أو ربما لأن إعداد اختبارات على هذا المستوى، تتطلب جهدا ووقتا لا يستطيع أو لايريد المعلم صرفه.

وجاءت العبارة رقم (٣٨) (يوضح لتلاميذه طريقة إعداد التقارير) في الترتيب ما قبل الأخير، أي رقم ٦٠ حيث حصلت على متوسط قدره ٢,٩٤ فقط. وتدخل في مجال نادرا ما يمارسه المعلم من الأساليب وهذه العبارة هي الآخرى يلاحظ انخفاض مستوى أسلوب تعامل المعلم معها، حيث إنه لايقوم بها إلا بتوجيه من الآخرين، وربما يمارس هذا السلوك مع بعض التلاميذ على أحسن الأحوال، وقد يكون السبب وراء ذلك عدم قدرة المعلم على القيام بهذه المهمة.

وجاءت العبارة رقم (١٦) (يطلب من التلاميذ الموهوبين أعمالا إضافية) آخر ثالث عبارة بين عبارات الاستبانة، أي التاسعة والخمسون، وحصلت على متوسط وقدره ٣,٥٠. فهذا الأسلوب أيضا قليلا ما يمارسه المعلم، وإن مارسه فإنه يمارسه مع قليل من التلاميذ، ولعل في ذلك مؤشر على نقص برنامج إعداد هؤلاء المعلمين في كيفية التعامل مع التلاميذ الموهوبين.

ونظرا لأن تحليل عبارات الاستبانة الإحدى والستين يتطلب إطالة وربما تكرارا لا يحتاجه القارئ، فإن الباحث يحيل القارئ إلى جدول رقم ٣ لتفحص مستويات دور المعلمين في استثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم.

لقد نصت *الفرضية الأولى* على أنه لا تختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف الوظيفة.

وقد تم إجراء تحليل التباين لتوضيح ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة

إحصائية في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعليم وذلك باختلاف وظيفة أفراد عينة الدراسة.

**جدول رقم ٤ . دلالة الفروق في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف الوظيفة (معلم، مدير، مشرف تربوي).**

| مصدر التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات (التباين) | قيمة «ف» | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٢ | ٦٧١٤٣,١١ | ٣٣٥٧١,٥٥ | | * |
| | | | ٣١,٢٨ | ٠,٠٠٠ | |
| داخل المجموعات | ٣٠٢ | ٣٢٤١١٧,٩٥ | ١٠٧٣,٢٣ | | دالة |

* تعني دالة عند مستوى ٠,٠١ .

يشير جدول رقم ٤ إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات عينة الدراسة حسب الوظيفة، حيث يلاحظ أن قيمة (ف) ٣١,٢٨، وهي دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١، ولتوضيح مصدر التباين تم إجراء اختبار شيفيه Cheffe، حيث بين أن التباين كان بين المعلمين والمشرفين التربويين، وكان لصالح المعلمين حيث كان متوسط المعلمين ٢٥٧,٠٦، بينما كان متوسط المشرفين التربويين ٢٠٥,٣٣ فقط، كما أن شيفيه كشف أن هناك تباينا بين المديرين وبين المشرفين التربويين لصالح المديرين، حيث بلغ متوسط المديرين ٢٦٣,٩٢، أي أعلى حتى مما أعطى المعلمون أنفسهم، بينما حصل المشرفون التربويون على متوسط ٢٠٥,٣٣ كما أشير سابقا.

وفي هذه النتيجة إشارة إلى أن المشرفين التربويين يرون أن المعلمين يمكنهم استثارة دافعية تلاميذهم للتعلم بشكل أكبر مما يقومون به بالفعل، كما ويعتقد المشرفون أن كلا من المعلمين والمديرين يضعون المعلمين في مستويات أعلى من حيث ممارستهم استثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم. بينما على الجانب الآخر يرى كل من المعلمين والمديرين أنهم، وفق الظروف التي هم فيها، يقومون باستثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم بشكل واضح. وقد تكون الرؤية التي توصل إليها كل من

المعلمين والمشرفين التربويين هذه مردها إلى أن العلاقة بين المعلمين والمديرين أكبر من العلاقة بين المعلمين والمشرفين، وأن المدة الطويلة التي يقضيها كل من المعلم والمدير، أسهمت في التوصل إلى هذا المستوى من النظرة نحو استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم. فالمديرون أقرب إلى المعلمين ويتحسسون أوضاعهم ومشكلاتهم بشكل أكبر من المشرفين التربويين، لذا فإن المديرين يشاركون المعلمين وجهة نظرهم في استثارة المعلمين تلاميذهم نحو التعلم، لا بل أنهم ينظرون إلى أنهم (أي المعلمين) يقومون بهذه المهمة أكثر مما يرى المعلمون أنفسهم أنهم يقومون بها، حيث إن متوسط المديرين أكبر من متوسط المعلمين كما أشير سابقا. وهذه النتيجة تنفي صحة الفرضية الصفرية الأولى من هذه الدراسة. *الفرضية الثانية:* لا تختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف التخصص.

وقد تم إجراء تحليل للتباين لاختبار الفرضية الثانية بقصد الكشف عما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم وذلك باختلاف تخصصات أفراد العينة.

يوضح جدول رقم ٥ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات التخصص لأفراد عينة الدراسة في مدى استثارتهم لتلاميذهم نحو التعلم، بمعنى آخر إنه لا أثر

**جدول رقم ٥. دلالة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة المعلمين دافعية التلاميذ نحو التعلم باختلاف التخصص.**

| مصدر التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات (التباين) | قيمة «ف» | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٥ | ٩١٢١,٠٢ | ١٨٢٤,٢٠ | ١,٥٠ | ٠,١٩٠ |
| داخل المجموعات | ٢٩٨ | ٣٦٣٠٤٨,٦١ | ١٢١٨,٢٨ | | غير دالة |

للتخصص على مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم للتعلم. إن اتفاق وجهات نظر أفراد عينة الدراسة بغض النظر عن تخصصاتهم، يوحي بأن أمر استثارة التلاميذ للتعلم يكاد يكون واحدا في جميع التخصصات. وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرضية الصفرية الثانية من هذه الدراسة.

*الفرضية الثالثة:* لا تختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف المؤهل العلمي. وقام الباحث بعمل اختبار (ت) لتوضيح ما إذا كانت توجد فروق في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم وذلك باختلاف المؤهل العلمي.

يوضح جدول رقم ٦ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة باختلاف مؤهلهم العلمي (تربوي، غير تربوي). ويبدو أن السبب وراء ذلك أن كلا من التربويين وغير التربويين من أفراد العينة وبحكم احتكاكهم ببعض لمدة قد تكون طويلة (أكثر من نصف أفراد العينة لديهم خبرة أكثر من ١٠ سنوات)، قد كونّوا فكرة متقاربة حول مدى استثارة المعلمين تلاميذهم للدراسة. فبحكم وجودهم معهم في المدرسة يزود بعضهم بعضا في الآراء المختلفة في مجال عملهم، وذلك ما مهد السبيل لاتفاق أو شبه اتفاق كهذا. وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرضية الصفرية الثالثة من هذه الدراسة.

**جدول رقم ٦. دلالة الفروق بين وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف المؤهل العلمي.**

| المؤهل العلمي | العدد | المتوسط المعياري | الانحراف | قيمة «ت» | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| تربوي | ٢٦٥ | ٢٥٢,٤٩ | ٣٧,١٧ | | |
| | | | | ٠,٠٢ | ٠,٩٨٢ |
| غير تربوي | ٣٢ | ٢٥٢,٣٨ | ٢٦,٦١ | | غير دالة |

*الفرضية الرابعة:* لا تختلف وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف سنوات الخبرة.

وقد تم إجراء تحليل للتباين للكشف عن الفروق في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم وذلك باختلاف الخبرة.

يوضح جدول رقم ٧ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة رغم اختلاف سنوات الخبرة لديهم بالتعليم، وذلك في مدى استثارتهم دافعية تلاميذهم نحو التعلم، بمعنى آخر أنه لا يوجد أثر للخبرة على مدى استثارة المعلمين تلاميذهم للتعلم. ويمكن أن يصدق التعليل الذي ذكره الباحث في اتفاق أفراد عينة الدراسة رغم اختلاف مؤهلهم العلمي حول مدى استثارة المعلمين دافعية تلاميذهم نحو التعلم في هذا المجال أيضا، حيث إن أكثر من ٧٥٪ من أفراد عينة الدراسة لديهم خبرات في التعليم تزيد على خمس سنوات. وهذه النتيجة تؤكد صحة الفرضية الصفرية الرابعة من هذه الدراسة.

**جدول رقم ٧. دلالة الفروق في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة في مدى استثارتهم دافعية تلاميذهم نحو التعلم باختلاف الخبرة بالتعليم.**

| مصدر التباين | درجة الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات (التباين) | قيمة «ف» | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٤ | ٦٥٢٠,٨٧ | ١٦٣٠,٢٢ | | |
| | | | ١,٢٧٤ | ٠,٢٨٠ | |
| داخل المجموعات | ٣٠١ | ٣٨٥٠٨٧,٠٧ | ١٢٧٩,٣٦ | | غير دالة |

## خلاصة الدراسة وتوصياتها

كان هدف هذه الدراسة معرفة دور معلم المرحلة الابتدائية في استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم. ولقد أشار أفراد الدراسة من المعلمين والمشرفين التربويين والمديرين إلى أن المعلمين يقومون باستثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم أحيانا وخاصة عندما تكون هناك حاجة لذلك.

كما أن الدراسة أوضحت أن أكثر من ٤٠ أسلوبا من ٦١، قد تحصل على متوسط يزيد على ٤ من أصل ٥، وذلك ما يعتبر اتجاها إيجابيا يقوم به المعلمون ويمارسونه في فصولهم لاستثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم. وقد برز ذلك في أن المعلم:

- يحاول بذل مساع كبيرة لينجح تلاميذه.
- يكون عادلا في تعامله مع تلاميذه.
- يحاول وبشكل جاد أن يحبه كل تلميذ في الفصل.

كما وكشفت الدراسة أن هناك نقصا واضحا في بعض الأساليب التي يمكن أن يوظفها معلمو المرحلة الابتدائية في استثارة دافعية تلاميذهم للتعلم كان من أهمها:

- تصميم اختبارات تتحدى قدرات التلاميذ.
- توضيح طريقة أو كيفية إعداد التقارير لتلاميذه.
- وطلب نشاطات وأعمال إضافية للتلاميذ الموهوبين.

كما كشفت الدراسة عن عدم اتفاق وجهات نظر أفراد عينة الدراسة بشأن استثارة دافعية تلاميذهم نحو التعلم عندما تختلف الوظيفة (مدير، مشرف، معلم) ووُجد أن المشرفين التربوين يقللون من مستوى أو مدى استثارة المعلمين دافعية التلاميذ نحو التعلم، حيث يرى المعلمون والمديرون أن المعلمين يقومون باستثارة واضحة لتعلم التلاميذ، بينما لا يشاطرهم المشرفون التربويون هذه النظرة.

وكشفت الدراسة عن اتفاق وجهات نظر أفراد العينة رغم اختلاف تخصصاتهم، أو مؤهلهم العلمي (تربوي، وغير تربوي)، أو سنوات خبراتهم بالتعليم.

## التوصيات

تأسيسا على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

١- تشجيع المعلمين للاستمرار على أداء الأساليب التي تحصلت على متوسطات عالية، وهي تزيد على ٤٠ أسلوبا، بغية زيادة التمكن منها، واستغلالها لاستمرار، بل وزيادة حفز التلاميذ على التعلم.

٢- الاهتمام بشكل أكبر في برامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية بموضوع

استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم (في علم النفس التربوي) لما يمكن أن يسهم في زيادة تحصيل التلاميذ العلمي من جهة، وتكوين علاقة إيجابية أفضل مع المدرسة.

٣- التركيز في برامج إعداد المعلمين على الأساليب والمهارات التي توصلت إليها الدراسة وتحصلت على متوسطات منخفضة، وبالذات تصميم الاختبارات التي تتحدى قدرات تلاميذهم، وكيفية إعداد التقاير، كيفية عمل أنشطة وأعمال إضافية مناسبة للتلاميذ الموهوبين وذلك لتمكين المعلم من القيام بهذه الأساليب والمهارات التي يحتاجها تلاميذ المرحلة الابتدائية.

## اقتراحات لدراسات أخرى

١- نظرا لاختلاف وجهات نظر المشرفين التربويين عن المعلمين والمديرين في مدى استثارة المعلمين تلاميذهم نحو التعلم، ونظرا لأهمية المشرفين التربويين ورأيهم في هذا المجال، فإن الباحث يرى ضرورة تقصي هذا الاختلاف في دراسة أخرى وبالذات في هذا المجال، للتأكد من كفاية ما يحصل عليه التلميذ من الاستثارة للتعلم.

٢- عمل دراسة (دراسات) لتقصى مدى استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم من قبل المعلمين في كل تخصص.

٣- عمل دراسة لتقصى مدى استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم تكون عينتها من التلاميذ، لأن ما توصلت إليه هذه الدراسة هو ما يراه ويعتقده الكبار من المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين.

٤- عمل دراسة تحمل نفس العنوان تكون عينتها من المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين وتكون على مستوى المملكة وليس على مستوى مدينة الرياض فقط.

٥- عمل دراسة (دراسات) في هذا المجال تأخذ بعين الاعتبار: الجنس، المدارس الأهلية.

٦- عمل دراسة في هذا المجال في كل صف من صفوف المرحلة الابتدائية.

٧- عمل دراسة في هذا المجال في مراحل دراسية أخرى غير المرحلة الابتدائية.

## ملحق رقم ١ . بيان بأسماء السادة محكمي الاستبانة

يشكر الباحث السادة محكمي هذه الاستبانة وهم:

١- أ.د. إبراهيم بسيوني عميرة، أستاذ، قسم المناهج وطرق التدريس.
٢- أ.د. فهد بن إبراهيم الحبيب، أستاذ، قسم الإدارة التربوية.
٣- أ.د. علي بن سعد القرني، أستاذ، قسم الإدارة التربوية.
٤- أ.د. عبدالعزيز بن عبدالوهاب البابطين، أستاذ، قسم الإدارة التربوية.
٥- د. محمد بن عثمان كشميري، أستاذ مشارك، قسم الإدارة التربوية.
٦- د. عبد الرحمن بن محمد الشعوان، أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس.
٧- د. غسان بادي، أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس.
٨- د. سر الختم عثمان علي، أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس.
٩- د. محمد موسى عقيلان، أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس.
١٠- د. عبدالله المغيرة، أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس.
١١- د. عبدالعزيز بن راشد النجادى، أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس.
١٢- د. عبدالله بن إبراهيم العجاجي، أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس.
١٣- د. إبراهيم السمادوني، أستاذ مشارك، قسم علم النفس.
١٤- د. عبدالله القاطعي، أستاذ مشارك، قسم علم النفس.
١٥- د. عبدالرحمن بن عبدالخالق الغامدي، أستاذ مساعد، قسم التربية.
١٦- د. صالح الحديثي، أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس.
١٧- د. حسن بن أبو بكر العولقي، أستاذ مساعد، قسم الإدارة التربوية.
١٨- د. محمد بن عبدالله الحصيني، أستاذ مساعد، قسم الإدارة التربوية.
١٩- د. فهد بن سلطان السلطان، أستاذ مساعد، قسم التربية.
٢٠- د. طلال المعجل، أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس.
٢١- د. خليل بن إبراهيم السعادات، أستاذ مساعد، قسم التربية.
٢٢- د. محمد الموسى، أستاذ مساعد، قسم المناهج وطرق التدريس.
٢٣- د. مليحان بن معيض الثبيتي، أستاذ مساعد، قسم الإدارة التربوية.

## ملحق رقم ٢. الاستبانة بشكلها النهائي

أخي المربي الفاضل / .................................. يحفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته... وبعد،،،

فبعون الله سأقوم بدراسة بعنوان «دور معلم المرحلة الابتدائية في استثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم.» وذلك من وجهة نظر معلمي ومشرفي المرحلة الابتدائية.

ونظرا لكونك الأقرب للحكم على هذه الظاهرة، فإنني أرجوك مشكورا التكرم بملء الاستفتاء المرفق، وذلك بوضع علامة ( ✓ ) بالخانة التي تبين رأيك في كل عبارة، وذلك على المقياس الخماسي المتدرج «البدائل الخمسة» المجاور لكل عبارة، علما بأن كل بديل من بدائل الإجابات يشير إلى مدى ممارسة المعلم العمل الذي يتضمنه العبارة حيث:

١- دائما: إذا كان هذا السلوك جزءا من عادات المعلم التعليمية لا ينقطع.

٢- أحيانا: إذا كان هذا السلوك مما تدعو إليه الحاجة فقط في بعض الأحيان.

٣- قليلا: إذا كان هذا السلوك لا يتخذه المعلم إلا مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة.

٤- نادرا: إذا كان هذا السلوك لا يتخذه المعلم إلا بتوجيه من الآخرين.

٥- لا وجود له: سلوك لا يتخذه المعلم مطلقا.

وفي الوقت الذي أشكر لكم عظيم اهتمامكم لاقتطاع جزء من وقتكم الثمين للإجابة عن هذه الاستبانة، فإنني لأرجو من العلي القدير أن يجعل ذلك في موازين أعمالكم.

والله يحفظكم ويرعاكم... والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

**أخوكم**

**محمد بن عبدالرحمن الديحان**

**القسم الأول: البيانات الشخصية**

أرجو لو تكرمت وضع علامة ( ✓ ) في الخانة التي تمثل وضعك مما يأتي:

١- الوظيفة:
- ☐ معلم
- ☐ موجه

٢- التخصص:
- ☐ علوم شرعية
- ☐ لغة عربية

☐ اجتماعيات
☐ رياضيات
☐ علوم
☐ أخرى، فضلا حددها..........................

٣- نوع المؤهل العلمي:
☐ تربوي
☐ غير تربوي

٤- الخبرة بالتعليم:
☐ أقل من ٥ سنوات
☐ ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات
☐ ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة
☐ ١٥ سنة إلى أقل من ٢٠ سنة
☐ ٢٠ سنة فأكثر

**القسم الثاني**

الأخ الفاضل، فيما يلي عدد من العبارات التي تعتبر أساليب مهمة للمعلم لحفز تلاميذه على التعلم، أرجو - شاكرا - قراءة كل عبارة بدقة وعناية ثم الإشارة بـ ( ✓ ) في المربع المناسب لوجهة نظرك على المقياس الخماسي المتدرج المجاور لها.

| م | الفقـــــرة | درجة ممارسة المعلم لاستثارة دافعية التلاميذ نحو التعليم | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | دائما (٥) | أحيانا (٤) | قليلا (٣) | نادرا (٢) | لاوجود لها (١) |
| ١ | يؤكد لتلاميذه باستمرار أنهم سينجحون. | | | | | |
| ٢ | يحاول بذل مساع كبيرة لينجح تلاميذه. | | | | | |
| ٣ | يوضح أولويات تلاميذه وأهدافهم. | | | | | |
| ٤ | يساعد تلاميذه على تحديد أهدافهم. | | | | | |
| ٥ | يساعد تلاميذه على تحقيق الأهداف. | | | | | |
| ٦ | يتجنب الأهداف المستحيلة التحقيق. | | | | | |

| م | الفقـــــــرة | درجة ممارسة المعلم لاستثارة دافعية التلاميذ نحو التعليم | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | دائما (٥) | أحيانا (٤) | قليلا (٣) | نادرا (٢) | لاوجود لها (١) |
| ٧ | يسمح بزيارة تلاميذه له في غرفة المعلمين عند الحاجة. | | | | | |
| ٨ | يقدم لتلاميذه مساعدة إضافية إذا احتاجوا لذلك. | | | | | |
| ٩ | يساعد التلاميذ المتغيبين على استكمال النواقص والاختبارات التي تخلفوا عنها بسبب الغياب. | | | | | |
| ١٠ | يوضح لتلاميذه الهدف من أي عمل يطلبه منهم. | | | | | |
| ١١ | يشجع تلاميذه على تحمل مسؤولية أداء واجباتهم المدرسية. | | | | | |
| ١٢ | يطلب من تلاميذه إنجاز أعمالهم عند أعلى مستوى ممكن لقدراتهم. | | | | | |
| ١٣ | يشجع التلاميذ الذين يرغبون في الوصول إلى أقصى طاقتهم. | | | | | |
| ١٤ | يكافئ التلاميذ الذين يرغبون في الوصول إلى أقصى طاقتهم. | | | | | |
| ١٥ | يطلب من التلاميذ ذوي التحصيل الدراسي المنخفض واجبات تناسب قدراتهم. | | | | | |
| ١٦ | يطلب من التلاميذ الموهوبين الذين يقدمون أعمالا إضافية. | | | | | |
| ١٧ | يكافيء التلاميذ الذين يقدمون أعمالا إضافية ويثني عليهم. | | | | | |
| ١٨ | يشجع تلاميذه على الاحتفاظ بسجل للواجبات. | | | | | |
| ١٩ | يشجع تلاميذه على المبادرة الذاتية في تعليم أنفسهم بأنفسهم. | | | | | |
| ٢٠ | يشجع تلاميذه على طرح الأسئلة. | | | | | |

| م | الفقـــــرة | درجة ممارسة المعلم لاستثارة دافعية التلاميذ نحو التعليم | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | دائما (٥) | أحيانا (٤) | قليلا (٣) | نادرا (٢) | لاوجود لها (١) |
| ٢١ | يشجع تلاميذه على المشاركة في الأنشطة. | | | | | |
| ٢٢ | يقدّر إسهامات تلاميذه. | | | | | |
| ٢٣ | يجعل كل تلميذ من تلاميذه يشعر وكأنه فائز. | | | | | |
| ٢٤ | يجعل مشاركة التلاميذ في الأنشطة الصفية تتسم بالمرح والتحدي. | | | | | |
| ٢٥ | يشجع تلاميذه على تدوين الملاحظات لتقليل ظاهرة النسيان. | | | | | |
| ٢٦ | يعرّف تلاميذه وسائل الاتصال المختلفة «التحدث، والكتابة، والإنصات، والإيماءات، ولغة الإشارة، وتعبيرات الوجه.» | | | | | |
| ٢٧ | يشجع تلاميذه المتفوقين على مساعدة زملائهم الآخرين. | | | | | |
| ٢٨ | يصمم اختبارات يظهر فيها التحدي. | | | | | |
| ٢٩ | يشرح لتلاميذه أهمية الاختبار وأنواع الاختبارات وعددها. | | | | | |
| ٣٠ | يكافئ التلاميذ المبدعين. | | | | | |
| ٣١ | يكفئ التلاميذ الذين يبذلون جهدا إضافيا. | | | | | |
| ٣٢ | يكافئ التلاميذ ذوي التفكير الناقد. | | | | | |
| ٣٣ | يكافئ التلاميذ الذين يساعدون زملاءهم. | | | | | |
| ٣٤ | يكافئ التلاميذ المنظمين. | | | | | |
| ٣٥ | يكافئ التلاميذ الجادين. | | | | | |
| ٣٦ | يناقش تلاميذه في كيفية الحصول على درجات إضافية. | | | | | |
| ٣٧ | يوضح لتلاميذه طريقة تدوين الملاحظات. | | | | | |

| م | الفقـــــــرة | درجة ممارسة المعلم لاستثارة دافعية التلاميذ نحو التعليم | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | دائما (٥) | أحيانا (٤) | قليلا (٣) | نادرا (٢) | لاوجود لها (١) |
| ٣٨ | يوضح لتلاميذه طريقة إعداد التقارير. | | | | | |
| ٣٩ | يوضح لتلاميذه طريقة الاستعداد للاختبار. | | | | | |
| ٤٠ | يوضح لتلاميذه كيفية تنظيم الوقت. | | | | | |
| ٤١ | يوضح لتلاسيذه كيفية تركيز التفكير. | | | | | |
| ٤٢ | يجعل غرفة صفه جذابة ومساعدة على تعلم سهل وممتع. | | | | | |
| ٤٣ | يزود غرفة صفه بمواد مشوقة ذات صلة بالدروس ومن إنتاج التلاميذ. | | | | | |
| ٤٤ | يتوقع أن تلاميذه سيحصلون على مستويات عالية في تحصيلهم الدراسي. | | | | | |
| ٤٥ | يتوقع أن تلاميذه يستمتعون بدرسه. | | | | | |
| ٤٦ | يشجع تلاميذه على استخدام الطريقة العلمية في حل المشكلات. | | | | | |
| ٤٧ | يشجع أولياء أمور التلاميذ على الاتصال به عند الحاجة. | | | | | |
| ٤٨ | يعزز الاحترام المتبادل والاهتمام بين كل تلميذ وتلميذ في الفصل. | | | | | |
| ٤٩ | يحاول وبشكل جاد أن يحبه كل تلميذ في الفصل. | | | | | |
| ٥٠ | يركز على نقاط القوة عند التلاميذ. | | | | | |
| ٥١ | يشجع تلاميذه أن يقدرّوا نقاط القوة عند الآخرين. | | | | | |
| ٥٢ | يهتم باهتمامات التلاميذ. | | | | | |
| ٥٣ | يتمتع بروح مرحه. | | | | | |
| ٥٤ | يشجع تلاميذه على أن يتحمسوا ذاتيا. | | | | | |
| ٥٥ | يطرح أسئلة أو مشكلات تستثير دافعية تلاميذه. | | | | | |

| م | الفقـــــرة | درجة ممارسة المعلم لاستثارة دافعية التلاميذ نحو التعليم | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | دائما (٥) | أحيانا (٤) | قليلا (٣) | نادرا (٢) | لاوجود لها (١) |
| ٥٦ | يشجع تلاميذه على إجراء التجارب البسيطة في المنزل المرتبطة بالمادة التي يقوم بتدريسها. | | | | | |
| ٥٧ | يكون عادلا في تعامله مع تلاميذه. | | | | | |
| ٥٨ | يكافيء سلوك التلاميذ الحسن بدلا من معاقبته صاحب السلوك السيء. | | | | | |
| ٥٩ | يشجع تلاميذه على تجنب احتقار التعبير عن المشاعر. | | | | | |
| ٦٠ | يتجنب التعابير السلبية في وصف التلاميذ (مثل كسول، غبي. . .إلخ). | | | | | |
| ٦١ | يتجنب الأساليب العقابية. | | | | | |

## ملحق رقم ٣. أسماء المدارس المشتركة في عينة الدراسة

١ ابن الأثير
٢ ابن حزم
٣ ابن رشد
٤ أبو أمامة الباهلي
٥ أحد
٦ الأقصى
٧ الجاحظ
٨ الحاكم
٩ الخوارزمي
١٠ الربوة
١١ العليا
١٢ العقيق
١٣ جابر بن عبدالله
١٤ القيروان
١٥ المنتزة
١٦ الوليد بن عبدالملك
١٧ حسن البنا
١٨ حي الإسكان الجامعي
١٩ حي قوات الأمن
٢٠ ربعي بن عامر
٢١ زيد بن الخطاب
٢٢ سفيان الثوري
٢٣ صقر قريش
٢٤ عبدالرحمن بن حسن
٢٥ عبدالله بن رواحة
٢٦ عرقة
٢٧ عقبة بن نافع
٢٨ عمرو بن حزم
٢٩ عين جالوت
٣٠ مالك بن الحويرث
٣١ معوذ بن عمرو
٣٢ معن بن زائدة
٣٣ نور الدين بن زنكي
٣٤ يزيد بن أبي سفيان

## ملحق رقم ٤ . المكاتبات الرسمية التي قام بها الباحث والخاصة بهذه الدراسة.

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة المعارف
الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض
إدارة التطوير التربوي – البحوث التربوية

الرقم : ١٠٨٨٥ / ٤١
التاريخ : ١٢ / ١٠ / ١٤١٨ هـ
المشفوع : —

الموضوع: – تسهيل مهمة باحث

المكرم المشرف التربوي / حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته و بعـــد :

تقدم الباحث د. محمد عبدالرحمن الديحان – عضو هيئة التدريس بجامعة الملك سعود – بطلب دراســة ميدانية وإجراء بحث بعنوان (( **دور معلم المرحلة الابتدائية في استثارة دافعية التلاميذ نحو التعليم من وجهة نظر معلمي ومديري ومشرفي المرحلة الابتدائية** )) ويتطلب الأمر قيامه بتطبيق أداة البحث على عينة من المشرفين التربويين .
وبناءً على تعميم معالي الوزير رقم / ٦١٠ /٥٥ وتاريخ ١٧ /٩ / ١٤١٦ هـ القاضي بتفويض الإدارات العامة للتعليم بإصدار خطابات السماح للباحثين بإجراء البحوث والدراسات ونظراً لاكتمال الأوراق المطلوبة ، نأمل تسهيل مهمة الباحث بتطبيق تلك الدراسة لديكم مع ملاحظة أن الباحث يتحمل كامل المسؤولية المتعلقة بمختلف جوانب البحث ، ولايعني سماح الإدارة العامة للتعليم موافقتها بالضرورة على **مشكلة البحث أو على الطرق والأساليب المستخدمة في دراستها ومعالجتها** .

والله الموفق ،،،،

المدير العام للتعليم بمنطقة الرياض

عبدالله بن عبدالعزيز المعيلي
١٢ / ١٠

صورة للبحوث التربوية
صورة للصادر

الأخ الكريم الأستاذ/ المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

فإنه نظرا لقلة رجوع الاستبانات من أفراد عينة الدراسة التي عملها الباحث سابقا، فإنني أرجو شاكرا التكرم بالإيعاز لمعلمي ومديري ومشرفي عينة الدراسة ضرورة ملئ وإعادة جميع الاستبانات في أقصى سرعة ممكنة لمركزكم أولا ثم جمعها وإرسالها إلى إدارة التطوير التربوي بإدارة تعليم الرياض.

ولكم مني جزيل الشكر والعرفان. . . والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

**أخوكم**

**د. محمد عبدالرحمن الديحان**

## المراجع

[١] عبيد، أحمد حسن. *فلسفة نظام التعليم وبنيته الأساسية*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٧٩م.

[٢] عثمان، سيد أحمد. *صعوبات التعلم*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٠م.

[٣] Block, J. *Mastery Learning Theory and Practice*. NewYork: Holt, Rinehart and Winston, 1971.

[٤] سليمان، ممدوح محمد، وعبد على محمد حسن. «من مشكلات معلم الفصل في عامه الأول إلى تطوير برنامج إعداده بجامعة البحرين.» *دراسات تربوية*، ٢٧، القاهرة (١٩٩٠م)، ١١-٥٩.

[٥] شعبان، أحمد السيد أحمد. «تشخيص الصعوبات التي تواجه تلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في تعليم الدراسات الاجتماعية.» *مجلة التربية*، مكتبة التربية، جامعة الزقازيق، ٢١، جـ١ (مايو، ١٩٩٤م)، ٩-٤٣.

[٦] جابر، جابر عبدالحميد، وسليمان الخضري الشيخ، وفوزي أحمد زاهر. *مهارات التدريس*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٢م.

[٧] مقابلة، نصر. «العلاقة بين سلوك المعلم ودرجة تأثيره على التحصيل الأكاديمي للطالب.» *دراسات تربوية*، القاهرة، ١٨ (١٩٨٩م)، ٢٤٢-٢٧٢.

[٨] حجاج، عبد الفتاح أحمد، وسليمان الخضري الشيخ. *دراسة تقويمية لبرامج إعداد معلمي المرحلتين، الإعدادية والثانوية*. المجلد الرابع. الدوحة: مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، ١٩٨٢م.

[٩] الشعوان، عبدالرحمن بن محمد، ومحمد عبد الرحمن الديحان. *دراسة استطلاعية لضعف*

*المستوى التعليمي لطلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمين والموجهين ومدراء المدارس*. الرياض: مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٠هـ.

[١٠] Sternk, Adel. "Forty Years Tommorow: A Teacher Looks Back." *The Education Digest* (Sept. 1980), 36-39.

[١١] Bloom, B.S. *Learning for Mastery.* Evaluation Comment, 1, no. 2. New York: UCLASEIP.

[١٢] Bloom, B.S. *Human Characteristics and School Learning.* New York: McGraw - Hill, 1982.

[١٣] Arlin, Marshall. "Time Equality and Mastery Learning." *Review of Educational Research,* 54 (1).

[١٤] McClelland, D. *Human Motivation.* Glenview, Il: Scott, Foresman, 1985.

[١٥] Weinstein, C. "Perceptions of Classroom Process and Student Motivation: Children's Views of Self-fulfiling Prophecies." In C. Ames and R. Ames, eds., *Research in Motivation in Education*, Vol. 3, *Goals and Cognitions.* San Diego: Academic Press, 1989.

[١٦] Stipek, D. *Motivation to Learn : From Theory to Practice.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1988.

[١٧] Decharms, R. *Personal Causation and Locus of Control. Two Different Traditions and Two Uncontrolled Measures.* Vol, 1, *Assessment Methods*, 1981.

[١٨] Paris, S., and J. Pymes. *The Constructivist Approach to Self-regulation and Learning in the Classroom.* New York: Springer Verlag, 1989.

[١٩] إلياس، فوزي. «تقنين استبيان الشخصية لتلاميذ التعلم الأساسي.» المؤتمر الأول لعلم النفس. الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ١٩٨٥م.

[٢٠] Dasgupta, S., and P. Nagarajan. *Factors in Educational Aspirations, A Study of Educational Aspirations of High School Seniors in Prince Edward Island, Canada.* Prince Edward Island Community Studies, Rpt. No. 4. 1977.

[٢١] Schempp, P. G. et al. "Influence of Decision - Making on Attitudes Creativity, Motor Skills, and Self-Concept in Elementary Children." *Research Quarterly for Experience and Sport*, 54 (1989), 181-97.

[٢٢] Strickland B. "Internal - External Control Expectations: From Contingency to Creativity." *American Pschologist*, 44 (1989), 1-13

[٢٣] Lowenfeld, V., and W.I. Brittain. *Creative and Mental Growth.* 8th ed. New York: MacMillan, 1987.

[٢٤] الألوسي، صائب. «أساليب التربية المدرسية في تنمية التفكير الابتكاري.» *رسالة الخليج العربي*، ٥، ع ١٥ (١٩٨٥م)، ٧١-٨٩.

[٢٥] Barton J. M. "The Teacher as Critical Thinker." *Momentum*, 21, No. 4.

[٢٦] كعكي، سهام محمد. «العلاقة بين اتجاهات معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية نحو مهنة التدريس وتحصيل التلاميذ في بعض المدارس الحكومية والأهلية في مدينة الرياض.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤١٣هـ.

[٢٧] Foster, Judith L. "Increased Motivation in Fourth, Fifth, Sixth, Graders through Staff Development Emphasizing Positive Classroom Techniques." Unpublished dissertation, Nova University, Florida, 1988.

[٢٨] Reck, Carleen. *Small Catholic Educational Schools: An Endangered Species?* Washington, D. C.: National Catholic Association, Office of Educational Research and Development, 1987.

[٢٩] Whaley, Charles R., and Daborach Yacind. "And This Teacher Went to Market." *Reading Horizons*, 26, No. 4 (1986).

[٣٠] Lemmon, Patricia. "A School Where Learning Style Makes a Difference." *Principal*, 64, No 4 (1985).

[٣١] Foster, Gail C. "Oh No, A Science Project." *Science and Children*, 21, No. 3 (Nov., Dec. 1983).

# The Role of Elementary School Teachers in Motivating Student Learning

**Mohammed A. Aldaihan**

*Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract.** The purpose of this study was to explore the views of elementary school teachers, principals and supervisors in Riyadh toward the role of elementary school teachers in motivating student learning. A questionnaire was designed in which a research sample of 312 teachers, principals and supervisors was randomly selected. The major findings were as follows:

1- There was a lack of certain techniques on the part of the teachers that can be used to motivate student learning. These techniques include the skills to construct classroom tests that challenge student ability; technical knowhow of teaching students to write reports; and the ability to develop extra - activities plan for talented students.

2- The sample groups shared the views concerning the role of the teachers in motivating student learning regardless of major, quality and years of experience. However, teachers and principals percieved their role in motivating student learning more favorably than did the supervisors. Recommendations included suggestion for improving teachers' performance in motivating student learning.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ٨٧-١٢٨ (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

# المشكلات التي تواجه الطلاب والدارسين بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض المتغيرات

**حمدان أحمد الغامدي**

أستاذ مشارك، كلية المعلمين، الرياض، المملكة العربية السعودية

**ملخص البحث.** هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات التربوية، والذاتية، والاجتماعية، التي تواجه الملتحقين بكليات المعلمين في المملكة ولتحقيق ذلك تم استطلاع آراء الطلاب والدارسين (ن = ١٥٣٤) وقد استخدم الباحث النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، ومعامل الارتباط، واختبار «ت»، وتحليل التباين، واختبار شيفيه لتحليل معلومات الدراسة. وبينت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات الدارسية حدة هي: عدم مراعاة ظروف الطلاب عند عمل الجدول الدراسي، وضغط الاختبارات الشهرية، وتفاوت تعامل أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب، والتكرار والحشو في بعض المواد الدراسية، والتركيز على مواد الإعداد العام. أما أكثر المشكلات الذاتية حدة فهي: ضعف الدافعية للدراسة، والشعور بالقلق عند قرب الامتحانات النهائية، ومعاناة الطلاب والدارسين من عدم التعاون والتشجيع من أعضاء هيئة التدريس. أما أكثر المشكلات الاجتماعية حدة فهي: عدم توافر سكن مناسب للطلاب، وبحث الطلاب عن عمل بجانب الدراسة للوفاء بمتطلبات الحياة، وعدم توافر المواصلات المناسبة من الكليات وإليها، وعدم توافر نشاط اجتماعي داخل الكليات. وتشير نتائج اختبار «ت» للعينات المستقلة غير المتساوية الأعداد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات التي تواجه الملتحقين بالكليات باختلاف الحالة الاجتماعية أو نوعية الملتحقين. كما تشير نتائج تحليل التباين واختبار «شيفيه» للمقارنات البعدية وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات النظر باختلاف المعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، والتخصص

الكلية. وأخيرا قدم الباحث مجموعة من التوصيات التي يمكن أن تحد من الآثار السلبية لهذه المشكلات على تحصيل الملتحقين بالدراسة في كليات المعلمين بالمملكة.

## المقدمة

تعد مرحلة الدراسة الجامعية من أهم المراحل التي تؤثر في حياة الشباب، فهي مرحلة تبدأ في وسط مرحلة المراهقة وعلى أعتاب الرشد. ولهذه المرحلة أهمية كبيرة في حياة الفرد وفي تكوين شخصيته لما يرافقها في تغيرات جسمية وعقلية واجتماعية وما تنطوي عليه من الأزمات والمواقف الجديدة التي تتطلب منه اجتيازها ومواجهتها والتكيف معها، مثل التعرف على لوائح الجامعة ونظمها، واختيار الدراسة، والتكيف مع التخصص الجديد والاختيار المهني، والإعداد لمهنة المستقبل وما يرتبط بذلك من اتخاذ قرارات ذات أهمية كبرى في مستقبل الطالب وحياته العملية [١، ص٤١٧].
وأي محاولة للارتقاء بمستوى العملية التعليمية لابد أن تشمل أركانها كالمعلم والمتعلم وأساليب التدريس. والمعلم هو أحد عناصر العملية التعليمية، بل إنه يمثل حجر الزاوية فيها، وأي محاولة لإصلاح أو تطوير التعليم لا تأخذ في الاعتبار وضع المعلم من حيث التأهيل والتدريب وتذليل المشكلات التي تواجهه أثناء الإعداد وبعده تعتبر محاولة ناقصة، حيث إن المعلم يعتبر أحد مدخلات العملية التربوية، التي لا يمكن تحقيق أي إصلاح للتعليم بدونها، وهذا ما أكده تقرير مجموعة هولمز Holmes Group، حيث أشار إلى عدم إمكانية تطوير التعليم في المدارس ما لم يتم تطوير مستوى المعلمين الذين يعملون في تلك المدارس، كما أشار التقرير إلى أهمية دور المعلم وأثره في نفوس طلابه، وإلى أن نوعية التعليم في مدارسنا تعتمد على نوعية المعلم ومدى ما حصل عليه من علم ومهارة خلال عملية إعداده [٢، ص٣٥].

والتعليم الابتدائي يعد من أكثر المراحل التعليمية أهمية في إعداد وتأهيل أبناء المجتمعات لأنه يعد الأساس الذي تقوم عليه مراحل النظام التعليمي. وهذا النوع من التعليم حظي باهتمام المسؤولين في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية، منذ عهد مؤسس هذا الكيان الملك عبدالعزيز يرحمه الله وحتى الآن، فلقد بدأت مديرية المعارف بتأسيس المعهد العلمي السعودي عام ١٣٤٥هـ، وفي عام ١٣٨٢هـ أنشأت

وزارة المعارف معاهد إعداد المعلمين الابتدائية، وفي عام ١٣٨٥هـ، أنشأت وزارة المعارف معاهد إعداد المعلمين الثانوية، وفي عام ١٣٩٥هـ أنشأت وزارة المعارف الكليات المتوسطة [٣، ص٢٢٤]. وكانت النقلة النوعية في عام ١٤٠٩هـ لإعداد معلم هذه المرحلة بصدور موافقة خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز حفظه الله بتحويل الكليات المتوسطة إلى كليات معلمين والتي تعد أهم التجديدات التربوية في مجال إعداد معلم هذه المرحلة [٤، ص١].

وكليات المعلمين تسعى إلى تقويم لبرامجها التربوية لمعرفة مدى فعاليتها، وكذلك معرفة العوائق التي تؤثر على مستوى مخرجاتها، ولما كان الطلاب أحد عناصرها التربوية فإن هذه الدراسة تسعى للتعرف على المشكلات التي تواجه طلابها كأساس في عملية التقويم، ومن ثم وضع الخطط التي تبعد الطالب عن القلق، وتجعله يشعر بالراحة ومن ثم تحسين مستوى تحصيله الدراسي.

## مشكلة الدراسة

في ضوء الدراسات السابقة في بيئات عربية وأجنبية تبين أن الطلاب يعانون من مشكلات عديدة تختلف في نوعها وأهميتها من مجتمع إلى آخر. لذلك فإن هذه الدراسة تهدف إلى التعرف على أهم المشكلات التي تواجه الطلاب والدارسين في إحدى مؤسسات التعليم العالي حديثة النشأة في المملكة إلا وهي كليات المعلمين. ومما دفعني للقيام بهذه الدراسة هو التصاقي بكثير منها ومعايشتها أثناء التدريس فيها. ولاشك أن عضو هيئة التدريس في المرحلة الجامعية أكثر إحساسا بل وإدراكا للمشكلات الموجودة فيها وهو أيضا أفضل من غيره في رصدها ومعرفة طبيعتها ومدى تأثيرها على مسيرة التعليم.

## أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات (التعلمية، والذاتية، والاجتماعية)، التي تواجه الطلاب والدارسين في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء

بعض المتغيرات، من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

س١: ماالمشكلات التعليمية، والذاتية، والاجتماعية التي تواجه الملتحقين بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية؟

س٢: هل تختلف المشكلات (التعليمية، والذاتية، والاجتماعية) التي تواجه الملتحقين بالدراسة في كليات المعلمين بالمملكة باختلاف متغيرات الدراسة؟ وينقسم هذا التساؤل إلى مجموعة من التساؤلات الفرعية هي:

أ ) هل تختلف هذه المشكلات باختلاف نوعية الملتحقين بالدراسة بالكليات (طالب - دارس)؟

ب) هل تختلف هذه المشكلات باختلاف الحالة الاجتماعية (متزوج - أعزب)؟

جـ) هل تختلف هذه المشكلات باختلاف المعدل التراكمي (ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول، راسب)؟

د ) هل تختلف هذه المشكلات باختلاف المستوى الدراسي (الأول، الثاني، الثالث، الرابع)؟

هـ) هل تختلف هذه المشكلات باختلاف التخصص الدراسي (دراسات قرآنية، لغة عربية، تربية فنية، رياضيات، دراسات إسلامية، تربية بدنية، علوم)؟

و ) هل تختلف هذه المشكلات باختلاف موقع الكلية (الدمام، تبوك، جازان، جدة، الرياض)؟

## أهمية الدراسة وحدودها

أهمية هذه الدراسة تنبع من كونها تحاول التعرف على أهم ما يواجه طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية من مشكلات تمثل عائقا للعلمية التربوية والتحصيل الدراسي لدى هؤلاء الطلاب الدراسين، وبالتالي تهيئة الظروف الملائمة لكي يستطيع الطلاب والدارسون تحقيق أفضل النتائج، وكليات المعلمين تواجه امتحانا صعبا ليس من السهل تجاوزه، فهي إما أن تتكيف وتحاول تعديل أوضاعها وبرامجها بما يتمشى مع التطورات والاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم، وإما أن

تقف جامدة، الأمر الذي يؤدي إلى تراجع في مستواها ويؤثر على مستقبلها برمتـه، ويضعف مكانتها التربوية والتعليمية لدى المجتمع. وفي ضوء نتائج هذه الدراسة وما تبرزه من مشكلات سوف يقوم الباحث باقتراح الحلول المناسبة، مما يساعد الجهات المشرفة على هذه الكليات في الاستفادة منها وتحقيق أفضل الظروف المحيطة بالطلاب والدارسين، من أجل وضع خطط وبرامج علاجية وإرشادية ووقائية بالدرجة الأولى. فقد تكون الخطط علاجية للطلاب والدراسين الذين يدرسون الآن في الكـلـيـات، وتكون وقائية وإرشادية للملتحقين الجدد، واقتصرت هذه الدراسة عـلـى الـطـلاب والدارسين الملتحقين بالدراسة في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية للعـام الدراسي ١٤١٨هـ.

## مصطلحات الدراسة

استخدم الباحث المصطلحات التالية في الدراسة:

### ١- كليات المعلمين

مؤسسات تعليمية في المستوى الجامعي تقوم بإعداد معلمين يقومون بالتدريـس في المرحلة الابتدائية في تخصصات (الدراسات القرآنية، والدراسات الإسلامية، واللغة العربية، والعلوم الطبيعية، والرياضيات، والاجتماعيات، والتربية البدنية، والتربية الفنية).

### ٢- المشكلة

كل ما يواجه الطالب أو الدارس من صعوبات أو عوائق تحول دون تـحـقـيـق الأهداف التعليمية والتربوية.

### ٣- الدارس

هو المعلم المـفُرغ جزئيا أو كليا للدراسة في كليات المعلمين من أجـل رفـع مستوى تأهيله العلمي والمهني.

**٤- المشكلات التعليمية**

هي الصعوبات أو العوائق المتعلقة بمهنة التدريس وإعداد الطالب أو الدراس مهنيا.

**٥- المشكلات الذاتية**

هي الصعوبات والعوائق المتعلقة بالمؤثرات الخاصة بالطالب أو الدارس ذاته المتمثلة في الرغبة والميول والقدرات والاستعدادات الذاتية.

**٦- المشكلات الاجتماعية**

هي الصعوبات أو العوائق المتعلقة بالبيئة الاجتماعية للطالب أو الدارس كالأصدقاء والنظرة الاجتماعية للمهنة والبيئة الدراسية.

## الدراسات السابقة

المرحلة الجامعية تعنى بتنمية شخصية الطالب تنمية شاملة من خلال تربية متكاملة بجميع الجوانب الشخصية، والجسمية، والعقلية، والاجتماعية. ولتحقيق ذلك لابد من التعرف على حاجات الطالب وتحديد مشكلاته وعدم تحقيق أي هدف من الأهداف الموضوعة للتعليم الجامعي يكون مرده لإحدى المشكلات التي أعاقت الوصول إليه وقد عرف مصطفى إبراهيم لبيب أحمد وسعيد أبو سمك مشكلات التعليم الجامعي «بأنها تمثل كافة الصعوبات أو العوائق التي تواجه قيام التعليم الجامعي بدورة المرسوم له من الأهداف العامة والخاصة وفي آمال ورغبات القائمين عليه أو المتصلين به أو المتفعين به أو المنتفعين منه» [٥، ص٢٣].

هناك العديد من الدراسات التي تناولت جوانب كثيرة من المشكلات التي تواجه الطلاب في المرحلة الجامعية، والتي لها صلة بموضوع هذه الدراسة وتشمل البحوث العلمية والتقارير والنشرات سواء على المستوى العالمي أو العربي أو المحلي. وبالرغم

من الأهمية التي توليها مؤسسات التعليم العالي لتقصّي حاجات ومشكلات الطلبة من أجل تهيئة الأوضاع المناسبة لإتمام العملية التعليمية والتربوية، إلا أن هذا الموضوع لم يبدأ الاهتمام به على المستوى العالمي إلا عام ١٩٣٧م عندما نشر المجلس الأمريكي للدراسات التربوية أول ورقة عمل قُدمت في مؤتمر فلسفة تطوير الخدمات الطلابية في الجامعات الأمريكية، وقد تناولت مشكلات الطلبة من أجل مساعدتهم على التكيف مع البيئة الجامعية. وقد أشار «وليامسون» Williamson إلى أن أهم هذه المشكلات ما يتعلق بالطالب نفسه وما يتعلق بالتكيف مع البيئة التعليمية والأسرية والاجتماعية [٦، ص٢٠٦].

وفي عام ١٩٤١م نشر «موني» Mooney أول قائمة لضبط مشكلات الشباب في المرحلة الجامعية، وتضم هذه القائمة - التي تعد من أشهر القوائم استخداما في دراسة مشكلات الشباب الجامعيين - ٣٣٠ فقرة موزعة على إحدى عشرة مجموعة هي: مشكلات الدراسة والحياة الجامعية، ومشكلات النشاط الاجتماعي والترفيهي، ومشكلات التكيف للدراسة الجامعية، ومشكلات الأخلاق والدين، ومشكلات العلاقات الشخصية النفسية، والمشكلات المالية، ومشكلات المستقبل المهني والتربوي، ومشكلات الحب والزواج، ومشكلات المنزل والأسرة، ومشكلات العلاقات الاجتماعية والنفسية، ومشكلات الصحة والنمو البدني [٧، ص٢٠].

ومنذ أن نشر «موني» قائمته الشهيرة بدأ الاهتمام بدراسة مشكلات الطلبة الجامعيين يظهر جليا في الولايات المتحدة الأمريكية، فقد استخدمت مجموعة من الأبحاث والدراسات قائمة «موني» لتقصي مشكلات الشباب الجامعيين [٨، ص١٣٩].

وفي دراسة قام بها «وايزبرق» Weisburg لمشكلات الطلبة في جامعة جورجيا الأمريكية، وطبق قائمة «موني» لضبط مشكلات الشباب في المرحلة الجامعية على عينة مكونة من ٩٢٥ طالبا من طلبة الجامعة، وقد احتلت المراتب الأولى المشكلات التعليمية، والشخصية والمهنية، في حين احتلت المشكلات الاجتماعية والأخلاقية والأسرية مكانة ثانوية في التقدير [٩، ص١١٥].

كما قام الباحث «نسيم» Nasim بإجراء دراسة على الطلبة الباكستانيين في الجامعة

الأمريكية في لبنان وعددهم ٧٠ طالبا وطالبة «للتعرف على المشكلات التي تواجههم.» ولتحقيق ذلك قام الباحث بتطبيق قائمة «موني»، وقد أظهرت الدراسة وجود نوعين من المشكلات، مشكلات دراسية، ومشكلات غير دراسية مثل: السكن والغذاء [١٠، ص٦٥].

وفي العالم العربي يؤكد المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية في القاهرة عام ١٩٦٨م أن موضوع مشكلات الطلبة الجامعيين لم يلق اهتماما كبيرا حتى يومنا هذا [١١، ص٨٠]، ورغم ذلك أُنجزت بعض البحوث والدراسات منها الدراسة التي قام بها «نجاتي» «التعرف على مشكلات طلبة جامعة الكويت.» قام البحث بتطبيق قائمة «موني» على ٨٦٦ طالبا وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب يعانون بالدرجة الأولى من المشكلات الدراسية، فالمشكلات الاجتماعية، فالمشكلات الصحية والمهنية والعاطفية، التي احتلت ترتيبا ثانويا [١٢، ص١١٣].

ودراسة «مامسر» للتعرف على «مشكلة الشباب الجامعي في الأردن،» قام الباحث بتطبيق قائمة «موني» بعد تعديلها على ٥٧٩ من طلبة جامعة الأردن. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب يعانون بالدرجة الأولى من المشكلات الدراسية والاجتماعية والترفيهية والدينية والشخصية والمالية والنفسية والمهنية، كما أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي الدخل المنخفض أكثر تأثرا بالمشكلات المالية والمهنية والمعيشية من الطلبة ذوي الدخل المرتفع [١٣، ص١٧].

ودراسة قام بها محمود بعنوان «مشكلات طلاب الجامعة في مصر وأساليبهم في مواجهتها» دراسة استطلاعية لمعرفة المشكلات التي يرى طلاب الجامعة أنها تواجههم. وقد طبق الباحث دراسته على عينة مكونة من ٢٩٩ من طلبة جامعة القاهرة، فرع الفيوم، واستخدم الباحث أداة تتضمن قائمة بمشكلات الطلاب، وقد صنفها في ستة محاور هي: مشكلات دراسية، ودينية، واجتماعية، ونفسية، واقتصادية، وأخيرا مشكلات تواجه الطلاب عند التعبير عن آرائهم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة انتشار المشكلات الدراسية ٧٥٪ يليها الدينية ٧٤٪، ثم المشكلات الخاصة بالتعبير عن الرأي ٧٢٪، فالمشكلات الخاصة بعلاقة الشباب مع بعضهم البعض ٦٠٪،

فالمشكلات الاقتصادية ٥٦٪، وأخيرا المشكلات الأسرية ٣٥٪ [١٤، ص١١٩].

ودراسة قام بها التل وبلبل بعنوان «مشكلات طلبة جامعة اليرموك،» قام الباحثان بتطوير أداة تضم ٦٣ مشكلة تم تصنيفها في ١٣ فئة هي مشكلات التسجيل، والتوجيه والإرشاد الأكاديمي، والمقررات والمكتبة، وتسهيلات التعليم، والقواعد العامة، والعلاقات بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، والعلاقة بين الطلبة والإداريين، والتميز بين أفراد الجنسين، والامتحانات، والخدمات الجامعية، ولغة التدريس، ومتطلبات المواد، ومتفرقات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات الخمس الأكثر خطورة هي: الكتب المقررة غالية الثمن، والرسوم الجامعية للساعات المعتمدة المرتفعة، وعدم السماح للطلبة بالاطلاع على أوراق الامتحانات النهائية، وتدخل الواسطة في معظم المشكلات، وعدم السماح للطلبة باستعارة أكثر من ثلاثة كتب في وقت واحد [٨، ص١٣٧].

ودراسة قام بها متولي بعنوان «المشكلات التعليمية والمالية والمعيشية والاجتماعية لطلاب بعض الجامعات في السودان» صمم الباحث أداة مستفيدا من الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة. وقد طبق الباحث دراسته على عينة مكونة من ١٦١ طالبا وطالبة موزعين على ثلاث جامعات هي: جامعة الأحفاد، وجامعة الخرطوم، وفرع جامعة القاهرة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات التعليمية في مقدمة المشكلات التي يعاني منها الطلاب في الجامعات الثلاث، ثم يلي ذلك المشكلات المالية والمعيشية، وأخيرا المشكلات الاجتماعية [١٥، ص٢٢٥].

ودراسة ميدانية قام بها خضر «للتعرف على مشكلات الشباب الجامعي في المملكة العربية السعودية،» وقد صمم الباحث أداة تحوى قائمة بالمشكلات التي يعاني منها الشباب الجامعي. وقد طبق الباحث دراسته على عينة عشوائية مكونة من ٢٥٠ طالبا من طلاب فرع جامعة الملك عبدالعزيز بمكة المكرمة - المسمى السابق لجامعة أم القرى حاليا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات تأثيرا على الشباب الجامعي هي: المشكلات الدينية ونسبتها ٨٤٪، ثم المشكلات العامة ٧٩٪، فالمشكلات الدراسية ٧٢٪، وأخيرا المشكلات الأسرية ٥٨٪ [١٦، ص١١٦].

ودراسة ميدانية قام بها صوانه «للتعرف على مشكلات طلبة جامعة اليرموك» لدراسة أثر المتغيرات الجنس، والتخصص، والمستوى التحصيلي، والمستوى الدراسي في تحديد محاور المشكلات وتكرارها. وقد طبق الباحث دراسته على عينة من ٧٢٠ طالبا وطالبة من طلبة جامعة اليرموك في الأردن. وقد استخدم الباحث قائمة «موني» بعد تعريبها وتعديلها وقد حدد محاور الدراسة كالتالي: مشكلات دراسية، واجتماعية، ومالية، وانفعالية. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة انتشار المشكلات التعليمية، وعدم التوافق مع الحياة الجامعية بنسبة أكبر عند الطلبة ذوي التحصيل المنخفض والمتوسط منها عند ذوي التحصيل المرتفع، كما أن انتشار المشكلات الاجتماعية بنسبة أكبر عند الطلبة الذين أمضوا أكثر من ثلاثة فصول دراسية منها عند أولئك الذين أمضوا أقل من ثلاثة فصول دراسية [١١، ص٨٠].

ودراسة ميدانية قام بها «قزاز»، «للتعرف على أبرز المشكلات التي تواجه التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية،» وقد طبق الباحث دراسته على عينة من ٦٠٠ موظف من منسوبي جامعة الملك عبدالعزيز بجدة. وقد تضمنت أداة الدراسة محاور هي: موقع الجامعة، وإدارة الجامعة، والنواحي المالية، وهيئة التدريس، والمكتبة، والمقررات الدراسية، وخدمات الطلاب. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر المشكلات انتشارا هي: عدم توافر القاعات الدراسية، والعجز في أعضاء هيئة التدريس السعوديين، وعدم توافر الكتب والمراجع، وعدم توافرالسكن المناسب للطلاب، وعدم وجود مطعم لتقديم الوجبات الصحية الملائمة للطلاب [١٧، ص٣٥].

ودراسة قام بها فقيه، بعنوان «دراسة مشكلات طلاب جامعة أم القرى.» وقد طبق الباحث دراسته على عينة من ٣٧١ طالبا، وقد تضمنت أداة البحث عشرة محاور هي: المحاور نفسها التي تكونت منها استبانة علي خضر، وقد قام الباحث بإدخال بعض التعديلات والإضافات عليها. وقد أظهرت نتائج الدراسة ترتيب محاور المشكلات التي يعاني منها الطلاب على النحو التالي: المشكلات الدينية، والعامة، والدراسية، والمهنية، والأسرية، وأوقات الفراغ، والصحية، والاقتصادية، وأخيرا الاجتماعية [١٨، ص٤١].

ودراسة قامت بها مهدي، لمعرفة «أبرز المشكلات التي تواجه كلية التربية للبنات بجدة ومن وجهة نظر الطالبات وعضوات هيئة التدريس.» وقد طبقت الباحثة دراستها على عينة من ٤٧١ طالبة من طالبات المستويات الثلاثة التي تمت دراستها، وهي المستوى الثاني والثالث والرابع. أما عضوات هيئة التدريس الممثلة في العينة، فقد بلغت ١٢٠ عضوة، وقد استخدمت الباحثة أداة مكونة من ٤٦ فقرة موزعة على ستة محاور: المشكلات المتعلقة بموقع الكلية، والمقررات الدراسية، والإمكانات، والامتحانات، والقبول والتسجيل، والإدارة. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم ملاءمة موقع الكلية، وضرورة الاهتمام بالمباني، وإعادة النظر في برامج الدراسات التربوية ومحتوى المواد، وتشجيع حركة التأليف لسد العجز في عدم توافر الكتاب الجامعي، والاهتمام بدعم المكتبات وتزويدها بالكتب والدوريات والمراجع، والاهتمام بالمقاصف لتوفير الغذاء الصحي المناسب، وأخيرا تطوير الأساليب الإدارية والفنية في الكلية [١٩، ص٧٠].

ودراسة قام بها الكاظمي لمعرفة «المشكلات التعليمية التي تواجه طالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة.» وقد طبق الباحث دراسته على عينة مكونة من ٤٠٣ طالبات، وقد استخدم الباحث أداة تتضمن قائمة بالمشكلات التي تواجه الطلبة في مؤسسات التعليم العالي، وقد استفاد من القوائم المعدة لهذا الغرض ومنها قائمة «موني.» وقد تضمنت الأداة أربعة أبعاد، هي: نظام الدراسة والمنهج والإمكانات العلمية، والمدرسون وطرق التدريس، وتنظيم القاعات الدراسية والتلفزيونية، ونظام الساعات وما يتعلق به من التسجيل والحذف والإضافة والإرشاد الأكاديمي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أهم المشكلات التي تواجه الطالبات في المحورالأول هي: كبر حجم المنهج الدراسي، وعدم توافر الكتاب الجامعي، وعدم إلمام الطالبات بمفردات المواد، وعدم توافر المعامل العلمية، والنقص في المواد والأجهزة. أما أهم المشكلات في المحور الثاني فهي: عدم مراعاة أعضاء هيئة التدريس للفروق الفردية، وعدم تقدير المدرسين الرجال لظروف الطالبات، وكثرة الواجبات والامتحانات، وعدم توافر عضوات هيئة التدريس في كثير من المواد، واستخدام العقاب الصارم من

قبل بعض الأساتذة، وعدم تقيد الأساتذة بالمنهج. أما أهم المشكلات في المحور الثالث فهي: عدم التزام الطالبات بالهدوء والنظام داخل القاعات، وضيق القاعات الدراسية، وضعف الصيانة.

أما أهم المشكلات في المحور الرابع فهي: عدم توافر المواد والساعات المناسبة، وضعف الإرشاد الأكاديمي، وكثرة تغيير مواعيد المحاضرات من قبل الأساتذة [٢٠، ص ص ٨٦-٨٩].

ودراسة قام بها أبو حميدان للتعرف على «مشكلات الطالب الجامعي في جامعة الملك فهد للبترول والمعادن.» وقد استفاد الباحث من خبرته العلمية في العيادة النفسية بالجامعة، وكذلك من خلال الفرصة التي عمل فيها بالتدريس للطلبة المتدربين لتدريبهم على طرق المذاكرة وتنظيم الوقت والاستعداد للامتحانات والتدريب على طرق الإلقاء واستعمال الأجهزة وتعريف الطلاب بالمشاكل التي يواجهونها من خلال عملية النقاش معهم. وقد استطاع الباحث الوقوف على كثير من المشكلات التي يعانون منها وهي: القلق النفسي، والجهل بأنظمة الجامعة، والاغتراب، وطرق المذاكرة، واختيارالتخصص، وتنظيم الوقت، ومشاكل تتعلق بعملية الدراسة، ومشكلات تتعلق بالمواد الدراسية، وعلاقة الطلاب بالأستاذ، والأساتذة، والأرق، وعدم الثقة بالنفس. وقد قدم الباحث الحلول لكل مشكلة وذلك من واقع تجربته العملية في هذا المجال [٢١، ص ص٢-٢٣].

ويتضح من استعراض الدراسات السابقة مدى حاجة مؤسسات التعليم العالي لمثل هذه الدراسة لاستقصاء المشكلات التي يعاني منها الطلبة الجامعيون من أجل مساعدتهم على التمكن من متابعة دراستهم الجامعية دون عوائق تحول دون إكمال دراستهم الجامعية وحرمانهم من هذه الفرصة. وبالرغم مما كشفت عنه هذه الدراسات من مشكلات، إلا أن هناك بعض الملاحظات التي ينبغي الإشارة إليها وهي: بالرغم من وجود هذه المشكلات في الجامعات العربية إلا أن هناك تباينا بين البلدان العربية بعضها وبعض في مدى وجود هذه المشكلات وترتيبها نظرا لاختلاف البيئة الثقافية إلى حد ما وكذلك اختلاف الظروف الاقتصادية والاجتماعية، الأمر الذي استدعى أهمية دراسة كل مجتمع على حدة. كما يتضح أن معظم الدراسات استخدمت قوائم معدّة

مسبقا كأداة للبحث بعد تعديلها مثل قائمة «موني» لرصد المشكلات للمرحلة الجامعية، وقليل منها أخذ رأي الطلبة أنفسهم بصورة علمية ومباشرة لمعرفة مشكلاتهم. لذا هدفت هذه الدراسة إلي تحديد أكثر مشكلات طلاب كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم مباشرة وبحث الفروق بين متوسطات الدرجات على كل فئة من فئات المشكلات (التعليمية، الذاتية، الاجتماعية)، في ضوء بعض المتغيرات.

## منهج الدراسة وإجراءاتها

### منهج الدراسة

في ضوء أهداف الدراسة وتساؤلاتها يرى الباحث أن استخدام المنهج الوصفي هو أنسب الوسائل المؤدية لغرض البحث، حيث إنها تستهدف تحديد المشكلات التي يعاني منها طلاب كليات المعلمين في المملكة، فقد استخدم الباحث أسلوب المسح الاجتماعي وهو نمط من أنماط البحوث يهتم بحصر ووصف وتحليل ووضع مشكلة أو مشاكل لحالة أو ظاهرة أو جماعة، بالتركيز على الوضع الحاضر في مكان معين أو حدود جماعة إنسانية معينة [٢٢، ص٣١٣].

### مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة الأصلي من جميع طلاب كليات المعلمين في المملكة المسجلين في العام الدراسي ١٨/ ١٤١٩هـ، وقد بلغ عددهم ٢٠٢٧٨ طالبا ودارسا، موزعين على مختلف التخصصات والمستويات الدراسية.

### عينة الدراسة

بلغ الحجم الكلي للعينة ٢٠٠٠ طالب ودارس بواقع ٤٠٠ من كل كلية من كليات المعلمين في الرياض، والدمام، وجدة، وتبوك، وجازان. ويمثل حجم العينة ١٠٪ من المجتمع الأصلي للدراسة، وقد تم توزيع الاستبانة على الملتحقين بالكليات المختارة بطريقة عشوائية، وكان العائد من الاستبانات ١٥٣٤ استبانة اعتمد عليها

الباحث في التحليل الإحصائي لهذه الدراسة، وفيما يلي وصف تفصيلي لأفراد عينة الدراسة من خلال الجداول ذات الأرقام ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦.

**جدول رقم ١. توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لنوعية الملتحقين بالدراسة.**

| نوع الملتحق بالكلية | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| طالب | ١٤٨٧ | ٩٧ |
| دارس | ٣٧ | ٢,٤ |
| لم يحدد | ١٠ | ٠,٦ |
| المجموع | ١٥٣٤ | ١٠٠ |

**جدول رقم ٢. توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للحالة الاجتماعية.**

| الحالة الاجتماعية | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| متزوج | ١١٨ | ٧,٧ |
| أعزب | ١٣٩٩ | ٩١,٢ |
| لم يحدد | ١٧ | ١,١ |
| المجموع | ١٥٣٤ | ١٠٠ |

**جدول رقم ٣. توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للمعدل التراكمي في الكلية.**

| المعدل التراكمي | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| ممتاز | ٧١ | ٤,٦ |
| جيد جدا | ٣٤٠ | ٢٢,٢ |
| جيد | ٧٧٨ | ٥٠,٧ |
| مقبول | ٢٨٨ | ١٨,٨ |
| راسب | ١٩ | ١,٢ |
| لم يحدد | ٣٨ | ٢,٥ |
| المجموع | ١٥٣٤ | ١٠٠ |

جدول رقم ٤. توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للمستوى الدراسي.

| المستوى الدراسي | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| الأول | ٣٥٠ | ٢٢,٨ |
| الثاني | ٣٩٧ | ٢٦ |
| الثالث | ٤٠١ | ٢٦,١ |
| الرابع | ٣٨١ | ٢٤,٨ |
| لم يحدد | ٥ | ٠,٣ |
| المجموع | ١٥٣٤ | ١٠٠ |

جدول رقم ٥. توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للتخصص في الكلية.

| نوع الملتحق بالكلية | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| دراسات قرآنية | ٢١٣ | ١٣,٩ |
| لغة عربية | ٢٣٧ | ١٥,٤ |
| تربية فنية | ١٩٧ | ١٢,٨ |
| رياضيات | ٢٣٤ | ١٥,٣ |
| دراسات إسلامية | ٢٢١ | ١٤,٤ |
| تربية بدنية | ٢٠٢ | ١٣,٢ |
| علوم | ٢٢٨ | ١٤,٩ |
| لم يحدد | ٢ | ٠,١ |
| المجموع | ١٥٣٤ | ١٠٠ |

جدول رقم ٦. توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا لمكان الكلية (الموقع).

| المكان (الموقع) | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| الدمام | ٣٠٥ | ١٩,٩ |
| تبــوك | ٢٧١ | ١٧,٧ |
| جازان | ٣١٥ | ٢٠,٥ |
| جــــدة | ٢٧٢ | ١٧,٧ |

تابع جدول رقم ٦.

| المكان (الموقع) | العدد | النسبة |
| --- | --- | --- |
| الرياض | ٣٧١ | ٢٤,٢ |
| المجموع | ١٥٣٤ | ١٠٠,٠ |

## أداة الدراسة

قام الباحث بمراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، كما تم استطلاع آراء مجموعة من الطلاب والدارسين في كليات المعلمين بالمملكة، وذلك لمعرفة المشكلات التي تواجههم وتمثل عائقا لهم في العملية التربوية والتحصيل الدراسي. وفي ضوء المعلومات التي تم جمعها قام الباحث بتطوير استبانة لتقصي مشكلات الملتحقين بكليات المعلمين في المملكة اعتمد فيها بصورة منهجية على رأي الطلاب والدراسين أنفسهم.

تحتوي الاستبانة على قسمين، تناول القسم الأول بيانات أولية عن المبحوثين (متغيرات الدراسة)، ويتعلق القسم الثاني بالمشكلات التي تواجه الطلاب والدارسين في كليات المعلمين (المشكلات التعليمية)، تغطيها الفقرات (١-٢٢)، و(المشكلات الذاتية)، تغطيها الفقرات (٢٣-٤٦)، و(المشكلات الاجتماعية)، تغطيها الفقرات (٤٧-٦٥). وتمت الإجابة عن الفقرات في القسم الثاني بأحد الاختيارات التالية: موافق وتأخذ (٢) درجتين، غير متأكد وتأخذ (١) درجة واحدة، غير موافق وتأخذ (صفر).

## صدق أداة الدراسة وثباتها

### أولا: صدق الأداة

تم إيجاد صدق الأداة بالطرق التالية:

### ١- صدق المحكمين

قام الباحث بعرض الاستبانة في صورتها النهائية على ١٠ من أعضاء هيئة التدريس

بأقسام وتخصصات مختلفة من جامعة الملك سعود وكلية المعلمين بالرياض، وذلك للتأكد من سلامة العبارات والأبعاد وملاءمتها لأهداف الدراسة، وقد تم في ضوء ملاحظات المحكمين إجراء التعديلات المناسبة.

### ٢- الأتساق الداخلي Internal consistency

للتأكد من مدى ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الأداة والدرجة الكلية للأداة كما في جدول رقم ٧، وذلك على عينة استطلاعية مؤلفة من ١٩١ فردا من أفراد عينة الدراسة.

**جدول رقم ٧. معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات الأداة بالدرجة الكلية للمحور في محاور الاستبانة (ن = ١٩١).**

| رقم العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | رقم العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | رقم العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٣١ | دال | ٢٣ | ٠,٣٦ | دال | ٤٥ | ٠,٣٨ | دال |
| ٢ | ٠,٤١ | دال | ٢٤ | ٠,٤٢ | دال | ٤٦ | ٠,٤٠ | دال |
| ٣ | ٠,٣٥ | دال | ٢٥ | ٠,٣٥ | دال | ٤٧ | ٠,٤٠ | دال |
| ٤ | ٠,٤٩ | دال | ٢٦ | ٠,٤٤ | دال | ٤٨ | ٠,٤٧ | دال |
| ٥ | ٠,٣٩ | دال | ٢٧ | ٠,٣٢ | دال | ٤٩ | ٠,٣٩ | دال |
| ٦ | ٠,٤٥ | دال | ٢٨ | ٠,٥١ | دال | ٥٠ | ٠,٣١ | دال |
| ٧ | ٠,٤٦ | دال | ٢٩ | ٠,٤٨ | دال | ٥١ | ٠,٣٨ | دال |
| ٨ | ٠,٣٣ | دال | ٣٠ | ٠,٤٧ | دال | ٥٢ | ٠,٤٨ | دال |
| ٩ | ٠,٤٩ | دال | ٣١ | ٠,٥١ | دال | ٥٣ | ٠,٥٩ | دال |
| ١٠ | ٠,٤٢ | دال | ٣٢ | ٠,٤٢ | دال | ٥٤ | ٠,٤٣ | دال |
| ١١ | ٠,٤٥ | دال | ٣٣ | ٠,٤٨ | دال | ٥٥ | ٠,٤٧ | دال |
| ١٢ | ٠,٤٦ | دال | ٣٤ | ٠,٤٠ | دال | ٥٦ | ٠,٦١ | دال |
| ١٣ | ٠,٤٠ | دال | ٣٥ | ٠,٢٧ | دال | ٥٧ | ٠,٥٢ | دال |
| ١٤ | ٠,٣١ | دال | ٣٦ | ٠,٢٧ | دال | ٥٨ | ٠,٣٩ | دال |
| ١٥ | ٠,٢٧ | دال | ٣٧ | ٠,٤٣ | دال | ٥٩ | ٠,٤٦ | دال |

تابع جدول رقم ٧.

| رقم العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | رقم العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | رقم العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٦ | ٠,٢١ | دال | ٣٨ | ٠,٤٠ | دال | ٦٠ | ٠,٣٨ | دال |
| ١٧ | ٠,٣٤ | دال | ٣٩ | ٠,٣٥ | دال | ٦١ | ٠,٤٩ | دال |
| ١٨ | ٠,٤٨ | دال | ٤٠ | ٠,٤٤ | دال | ٦٢ | ٠,٥٠ | دال |
| ١٩ | ٠,٤٨ | دال | ٤١ | ٠,٤٥ | دال | ٦٣ | ٠,٤٤ | دال |
| ٢٠ | ٠,٣٥ | دال | ٤٢ | ٠,٤٩ | دال | ٦٤ | ٠,٥٣ | دال |
| ٢١ | ٠,٤٢ | دال | ٤٣ | ٠,٤١ | دال | ٦٥ | ٠,٣٣ | دال |
| ٢٢ | ٠,٥١ | دال | ٤٤ | ٠,٣٨ | دال | | | |

**ثانيا: ثبات الأداة**

تم حساب ثبات الأداة عن طريق استخدام ألفا كرونباخ Alpha Cronbach لكل محور فرعي وللمقياس ككل، وقد بلغت قيم معامل ألفا كرونباخ كما هو موضح في جدول رقم ٨ . ٠,٧٦ للمشكلات التعليمية، ٠,٧٨ للمشكلات الذاتية، ٠,٧٨ للمشكلات الاجتماعية.

جدول رقم ٨. معاملات ثبات ألفا كرونباخ ومعاملات محاور الاستبانة.

| العدد | محاور الاستبانة | معامل ألفا |
|---|---|---|
| ١ | المشكلات التعليمية | ٠,٧٦ |
| ٢ | المشكلات الذاتية | ٠,٧٨ |
| ٣ | المشكلات الاجتماعية | ٠,٧٨ |
| | المشكلات مجتمعة | ٠,٨٩ |

تدل تلك القيم على أن الأداة على درجة مقبولة من الثبات وبالإمكان استخدامها لأغراض الدراسة.

## تحليل النتائج ومناقشتها

ينص سؤال البحث الأول على: ما المشكلات التعليمية، والذاتية، والاجتماعية التي تواجه الملتحقين بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث المتوسط الحسابي، والرتب، والنسب المئوية لتحليل المعلومات لكل عبارة من عبارات المحاور الثلاثة المختلفة. ومن ثم اعتبر الباحث أن المشكلات الأكثر تأثيرا هي التي حصلت على نسبة أستجابة ابتداءً من ٥٠٪ فأكثر بالموافقة دلالة على وجود مشكلات كبيرة يجب التصدي لها بالدراسة والتحليل، والجداول ذات الأرقام ٩ ، و١٠ ، و١١ توضح ذلك.

**جدول رقم ٩. التكرار والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن مدى موافقتهم على عبارات المشكلات التعليمية مرتبة تنازليا.**

| م | رقم العبارة في الاستبانة | العبارات | موافق | | غير موافق | | غير متأكد | | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | |
| ١ | ٢١ | عدم مراعاة ظروف الطلاب عند عمل الجدول الدراسي. | ١٢٧٠ | ٨٢,٨ | ١٣٣ | ٨,٧ | ١٣١ | ٨,٥ | ١,٧٤ |
| ٢ | ١٤ | ضغط الاختبارات الشهرية لمعظم المواد خلال أسبوع. | ١٢٠٠ | ٧٨,٢ | ٢١٤ | ١٤ | ١٢٠ | ٧,٨ | ١,٧٠ |
| ٣ | ٨ | تفاوت تعامل أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب. | ١١٧٨ | ٧٦,٨ | ١٤١ | ٩,٢ | ٢١٥ | ١٤ | ١,٦٣ |
| ٤ | ٣ | التكرار والحشو في المواد الدراسية. | ١١٧٢ | ٧٦,٤ | ١٥٢ | ٩,٩ | ٢١٠ | ١٣,٧ | ١,٦٣ |
| ٥ | ٢ | التركيز على مواد الإعداد العام أكثر في التخصص. | ١٠٨٣ | ٧٠,٦ | ٢٥٣ | ١٦,٥ | ١٩٨ | ١٢,٩ | ١,٥٨ |
| ٦ | ١ | أعاني من صعوبة استيعاب المواد المقررة. | ٩٨٥ | ٦٤,٢ | ٣١٤ | ٢٠,٥ | ٢٣٥ | ١٥,٣ | ١,٤٩ |

**تابع جدول رقم ٩.**

| م | رقم العبارة في الاستبانة | العبـــارات | موافق التكرار | موافق النسبة | غير موافق التكرار | غير موافق النسبة | غير متأكد التكرار | غير متأكد النسبة | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٧ | ١٣ | لايؤخذ رأي الطالب في عملية تقويمه. | ١٠٦٧ | ٦٩,٦ | ١٤٩ | ٩,٧ | ٣١٨ | ٢٠,٧ | ١,٤٩ |
| ٨ | ١٧ | قاعات الدراسة بالكلية غير مهيئة للدراسة. | ٩٦٣ | ٦٢,٨ | ٣٥٥ | ٢٣,١ | ٢١٦ | ١,٤١ | ١,٤٩ |
| ٩ | ١٥ | اختلاف نظام الدراسة في الكلية عن المرحلة الثانوية. | ٩٦٣ | ٦٢,٨ | ٣٣٢ | ٢١,٦ | ٢٣٩ | ١٥,٦ | ١,٤٧ |
| ١٠ | ٩ | افتقار أعضاء هيئة التدريس لصفات المعلم الناجح. | ٩٨١ | ٦٤ | ٢١٠ | ١٣,٧ | ٣٤٣ | ٢٢,٤ | ١,٤٢ |
| ١١ | ٦ | أساليب التدريس المستخدمة في الكلية غير فعالة. | ٩٨٣ | ٦٤,١ | ٢٠٥ | ١٣,٤ | ٣٤٦ | ٢٢,٦ | ١,٤٢ |
| ١٢ | ٤ | غلبة الجانب النظري على الجانب العملي في مواد الدراسة بالكلية. | ٩٧٠ | ٦٣,٢ | ٢٢٧ | ١٤,٨ | ٣٣٧ | ٢٢ | ١,٤١ |
| ١٣ | ١١ | المبالغة في الطلبات من قبل المدرسين في التخصصات. | ٨٣٦ | ٥٤,٥ | ٣٤٢ | ٢٢,٣ | ٣٥٦ | ٢٣,٢ | ١,٣١ |
| ١٤ | ٧ | قصور الإرشاد الأكاديمي في الكلية. | ٨٩٩ | ٥٨,٦ | ٢١١ | ١٣,٨ | ٤٢٤ | ٢٧,٦ | ١,٣١ |
| ١٥ | ١٩ | عدم توافر المراجع المناسبة في مكتبة الكلية. | ٨٨٠ | ٥٧,٤ | ٢٣٦ | ١٥,٤ | ٤١٨ | ٢٧,٢ | ١,٣٠ |
| ١٦ | ١٢ | عدم العناية بوضع الامتحانات من قبل أعضاء هيئة التدريس. | ٧٦٨ | ٥٠,١ | ٣١٧ | ٢٠,٧ | ٤٤٩ | ٢٩,٣ | ١,٢١ |
| ١٧ | ١٦ | اختيار الكلية أو التخصص تم دون رغبة مني. | ٤١٥ | ٢٧,١ | ٩٩٨ | ٦٥,١ | ١٢١ | ٧,٩ | ١,١٩ |
| ١٨ | ٢٢ | لا أجد التشجيع المناسب لإنجازاتي داخل الكلية. | ٧٤٩ | ٤٨,٨ | ٢٤٥ | ١٦ | ٥٤٠ | ٣٥,٢ | ١,١٤ |
| ١٩ | ١٠ | احتكار تدريس المواد من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس. | ٧٥٤ | ٤٩,٢ | ٢١٥ | ١٤ | ٥٦٥ | ٣٦,٨ | ١,١٢ |

**تابع جدول رقم ٩.**

| م | رقم العبارة في الاستبانة | العبارات | موافق | | غير موافق | | غير متأكد | | المتوسط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | الحسابي |
| ٢٠ | ٥ | المادة العلمية المقررات قديمة ولاتساير العصر. | ٥٧٦ | ٣٧,٥ | ٣٩٧ | ٢٥,٩ | ٥٦١ | ٣٦,٦ | ١,٠١ |
| ٢١ | ١٨ | الجهاز الإداري بالكلية لا يتسم بالكفاءة. | ٥٦٩ | ٣٧,١ | ٣٨٧ | ٢٥٨,٢ | ٥٧٨ | ٣٧,٧ | ٠,٩٩ |
| ٢٢ | ٢٠ | كتابة تعهد بالقيام بالعمل فترة معينة بعد التخرج. | ٤٩٨ | ٣٢,٥ | ٤٧٧ | ٣١,١ | ٥٥٩ | ٣٦,٤ | ٠,٩٦ |

بالنسبة للبعد الأول وهو المشكلات التعليمية، فقد أوضح جدول رقم ٩ أن متوسطات درجة الموافقة على فقرات الاستبانة بالنسبة لهذا البعد انحصرت ما بين ١,٧٤ و ٠,٩٦ . كما يتضح من الجدول أن أكثر المشكلات التعليمية حدة هي: عدم مراعاة ظروف الطلاب عند عمل الجدول الدراسي ونسبتها ٨٢,٨٪، وضغط الاختبارات الشهرية لمعظم المواد خلال أسبوع ونسبتها ٧٨,٢٪، وتفاوت تعامل أعضاء هيئة التدريس مع الطلاب ونسبتها ٧٦,٨٪، والتكرار والحشو في بعض المواد الدراسية ونسبتها ٧٦,٤٪، والتركيز على مواد الإعداد العام أكثر من التخصص ونسبتها ٧٠,٦٪، ومعاناة بعض الطلاب من صعوبة استيعاب بعض المواد المقررة ونسبتها ٦٤,٢٪، ولا يؤخذ رأي الطالب في عملية تقويمه ونسبتها ٦٩,٦٪، وقاعات الدراسة بالكلية غير مهيئة للدراسة ونسبتها ٦٢,٨٪، واختلاف نظام الدراسة في الكليات عن المرحلة الثانوية ونسبتها ٦٢,٨٪، وافتقار بعض أعضاء هيئة التدريس لصفات المعلم الناجح ونسبتها ٦٤٪، وبعض أساليب التدريس المستخدمة في الكلية غير فعّالة ونسبتها ٦٤,١٪، وغلبة الجانب النظري على الجانب العلمي في مواد الدراسة بالكلية ونسبتها ٦٣,٢٪، والمبالغة في الطلبات من قبل المدرسين في بعض التخصصات ونسبتها ٥٤,٥٪، وقصور الإرشاد الأكاديمي في الكلية ونسبتها ٥٨,٦٪، وعدم توفير المراجع

المناسبة في مكتبة الكلية ونسبتها ٥٧,٤٪، وعدم العناية بوضع الامتحانات من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس ونسبتها ٥٠,١٪. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة نسيم [١٠]، ودراسة متولي [١٥]، والكاظمي [٢٠]، وايزبرق [٩]، ونجاتي [١٢]، ومامسر [١٣]، ومحمود [١٤].

أما أقل المشكلات التعليمية حدة وأقلها انتشارا بين الطلاب والدارسين فهي: كتابة تعهد بالقيام بالعمل فترة معينة بعد التخرج ونسبتها ٣٢,٥٪، والجهاز الإداري بالكلية لا يتسم بالكفاءة ونسبتها ٣٧,١٪، والمادة العلمية لبعض المقررات قديمة ولا تساير العصر ونسبتها ٣٧,٥٪، واحتكار تدريس بعض المواد من قبل بعض أعضاء هيئة التدريس ونسبتها ٤٩,٢٪، ولا أجد التشجيع المناسب لإنجازاتي داخل الكلية ونسبتها ٤٨,٨٪، واختيار الكلية أو التخصص تم دون رغبة مني ونسبتها ٢٧,١٪. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة مهدي [١٩]، وأبو حميدان [٢١]، وفقيه [١٨].

جاءت المشكلات التعليمية في مقدمة المشكلات التي يعاني منها الملتحقون بكليات المعلمين، مما يتطلب مضاعفة الجهود للاهتمام بالطلاب الممارسين من قبل كليات المعلمين باعتبارهم محور العملية التعليمية والتربوية ومراعاة ظروفهم عند عمل الجدول الدراسي وتقديم التوجيه والإرشاد، وتوفير النشرات والكتيبات التي توضح أنظمة التسجيل والحذف والإضافة. كما يجب إعادة النظر في برامج ومناهج الدوام والاهتمام بالجانب التطبيقي إلى جانب التركيز على مواد التخصص وربطها بحياة الطلاب والدارسين الثقافية، كما يجب الاهتمام بالمكتبات وتزويدها بالدوريات والمراجع المناسبة. وعلى الكليات بذل المزيد من الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس لكي يكونوا أكثر عطاء وفاعلية في أداء دورهم التربوي والتعليمي على الوجه المطلوب وبناء الثقة والاحترام بينهم وبين الطلاب والدارسين في الكليات من أجل الارتقاء بمستوى هذه الكليات.

**جدول رقم ١٠ . التكرار والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن مدى موافقتهم على عبارات المشكلات الذاتية مرتبة تنازليا.**

| م | رقم العبارة في الاستبانة | العبارات | موافق | | غير موافق | | غير متأكد | | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | |
| ١ | ٢٥ | ليس لدي رغبة في دراسة المقررات الدراسية. | ١٢٢٥ | ٧٩,٩ | ١٦٣ | ١٠,٦ | ١٤٦ | ٩,٥ | ١,٧٠ |
| ٢ | ٢٤ | أشعر بالقلق عند قرب الامتحانات النهائية. | ١٠٦٦ | ٦٩,٥ | ٢٧٨ | ١٨,١ | ١٩٠ | ١٢,٤ | ١,٥٧ |
| ٣ | ٢٧ | أعاني من عدم التعاون والتشجيع من أعضاء هيئة التدريس. | ٨٤٤ | ٥٥ | ٢٨٠ | ١٨,٣ | ٤١٠ | ٢٦,٧ | ١,٢٨ |
| ٤ | ٣٦ | أعاني من «الغربة» البعد عن الأهل والأقارب. | ٥٣٧ | ٣٥ | ٨٨٩ | ٥٨ | ١٠٨ | ٧ | ١,٢٨ |
| ٥ | ٣٧ | ليس لدي القدرة على تنظيم الوقت. | ٧٣٣ | ٤٧,٨ | ٤٥٣ | ٢٩,٥ | ٣٤٨ | ٢٢,٧ | ١,٢٥ |
| ٦ | ٤٥ | ليس لدي إلمام باللوائح ونظام الدراسة بالكلية. | ٧٠٥ | ٤٦ | ٥٠٧ | ٣٣,١ | ٣٢٢ | ٢١ | ١,٢٥ |
| ٧ | ٣٣ | أجد صعوبة في التركيز والمتابعة أثناء المحاضرات. | ٧٣٨ | ٤٨,١ | ٤٣٧ | ٢٨,٥ | ٣٥٩ | ٢٣,٤ | ١,٢٥ |
| ٨ | ٣٠ | أشعر دائما بالنقص تجاه الآخرين. | ٦٠٩ | ٣٩,٧ | ٦٧٦ | ٤٤,١ | ٢٤٩ | ١٦,٢ | ١,٢٣ |
| ٩ | ٣٤ | تدني مستوى تحصيلي الدراسي. | ٦٢٣ | ٤٠,٦ | ٦٠٤ | ٣٩,٤ | ٣٠٧ | ٢٠ | ١,٢١ |
| ١٠ | ٤٢ | أشعر بالحاجة إلى النوم أثناء المحاضرات. | ٤٧٩ | ٣١,٢ | ٧٩٧ | ٥٢ | ٢٥٨ | ١٦,٨ | ١,١٤ |
| ١١ | ٣٩ | أخشى المشاركة الصفية والتحدث أمام الطلاب. | ٤٧٣ | ٣٠,٨ | ٧٨٨ | ٥١,٤ | ٢٧٣ | ١٧,٨ | ١,١٣ |
| ١٢ | ٤٠ | أشعر بعدم الرضا تجاه ما يقدم لي من خدمات. | ٦١٩ | ٤٠,٤ | ٤٩٣ | ٣٢,١ | ٤٢٢ | ٢٧,٥ | ١,١٣ |
| ١٣ | ٢٣ | الدراسة بالكلية لاتنمي اتجاهاتي نحو مهنة التدريس. | ٥٠٨ | ٣٣,١ | ٦٣٣ | ٤١,٣ | ٣٩٣ | ٢٥,٦ | ١,٠٧ |
| ١٤ | ٤١ | أتغيب كثيرا عن حضور المحاضرات. | ٣١٤ | ٢٠,٥ | ١٠١٩ | ٦٦,٤ | ٢٠١ | ١٣,١ | ١,٠٧ |

**تابع جدول رقم ١٠.**

| م | رقم العبارة في الاستبانة | العبـــارات | موافق | | غير موافق | | غير متأكد | | المتوسط |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | الحسابي |
| ١٥ | ٣٨ | غالبا ما اعتمد على بعض الزملاء في إنجاز أعمالي. | ٣٢٩ | ٢١,٤ | ٩٨٠ | ٦٣,٩ | ٢٢٥ | ١٤,٧ | ١,٠٧ |
| ١٦ | ٣٥ | لدي مصاعب صحية تعوق تحصيلي الدراسي. | ٢٣٦ | ١٥,٤ | ١١٦٥ | ٧٥,٩ | ١٣٣ | ٨,٧ | ١,٠٧ |
| ١٧ | ٢٩ | أخشى عدم النجاح في حياتي العملية مستقبلا. | ٤٩٥ | ٣٢,٣ | ٦٤٥ | ٤٢ | ٣٩٤ | ٢٥,٧ | ١,٠٧ |
| ١٨ | ٢٦ | ضعف الدافعية لدي نحو مهنة التدريس. | ٣٢١ | ٢٠,٩ | ٩٨٩ | ٦٤,٥ | ٢٢٤ | ١٤,٦ | ١,٠٦ |
| ١٩ | ٢٨ | أعاني من ضعف الثقة بالنفس داخل الكلية. | ٣٤٦ | ٢٢,٦ | ٩١٧ | ٥٩,٨ | ٢٧١ | ١٧,٧ | ١,٠٥ |
| ٢٠ | ٤٦ | تحصيلي العلمي في المرحلة الثانوية كان دون المتوسط. | ٢١٠ | ١٣,٧ | ١١٨٩ | ٧٧,٥ | ١٣٥ | ٨,٨ | ١,٠٥ |
| ٢١ | ٤٤ | أعاني من عدم أخذ الأمور بجدية تامة. | ٤١٩ | ٢٧,٣ | ٧٥٨ | ٤٩,٤ | ٣٥٧ | ٢٣,٣ | ١,٠٤ |
| ٢٢ | ٣٢ | أشعر دائما بالنقص تجاه الآخرين. | ٢٨١ | ١٨,٣ | ٩٧٦ | ٦٣,٦ | ٢٧٧ | ١٨,١ | ١,٠٠ |
| ٢٣ | ٤٣ | أعاني من انتقادات الآخرين داخل الكلية. | ٢٥١ | ١٦,٤ | ١٠٠٤ | ٦٥,٤ | ٢٧٩ | ١٨,٢ | ٠,٩٨ |
| ٢٤ | ٣١ | أجد صعوبة في ضبط انفعالاتي داخل الكلية. | ٣٤٢ | ٢٢,٣ | ٨٠٥ | ٥٢,٥ | ٣٨٧ | ٢٥,٢ | ٠,٩٧ |

بالنسبة للبعد الثاني وهو المشكلات الذاتية فقد أوضح جدول رقم ١٠ أن متوسطات درجة الموافقة على فقرات الاستبانة بالنسبة لهذا البعد انحصرت ما بين ١,٧٠ و ٠,٩٧.

كما يتضح من الجدول أن أكثر المشكلات الذاتية مضايقة والأكثر حدة هي: ليس لدي رغبة في دراسة بعض المقررات الدراسية ونسبتها ٧٩,٩٪، والشعور بالقلق عند قرب الامتحانات النهائية ونسبتها ٦٩,٥٪، والمعاناة من عدم التعاون والتشجيع من

بعض أعضاء هيئة التدريس ونسبتها ٥٥٪. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة صوانه، [١١]، ودراسة محمود [١٤]، وأبو حميدان [٢١].

أما أقل المشكلات الذاتية حدة وانتشارا فهي: أجد صعوبة في ضبط انفعالاتي داخل الكلية ونسبتها ٢٢,٣٪، وأعاني من انتقادات الآخرين داخل الكلية ونسبتها ١٦,٤٪، وأشعر دائما بالنقص تجاه الآخرين ونسبتها ١٨,٣٪، وتحصيلي العلمي في المرحلة الثانوية كان دون المتوسط ونسبتها ١٣,٧٪. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة التل وبلبل [٨]، ومامسر [١٣].

احتلت المشكلات الذاتية المرتبة الثانية في كليات المعلمين بالمملكة مما يدل على تأثير هذه المشكلات على تحصيلهم الدراسي، ويفسر الباحث انتشار هذا النوع من المشكلات بأن الشباب الجامعي يعاني من تحديات تؤثر عليه نفسيا بحيث تجعله يشعر بالنسيان والشرود والأرق، وقد تجعلهم يجدون صعوبة في التحكم في انفعالاتهم. ومما يزيد هذا النوع من المشكلات انتشارا بين الطلاب في هذه المرحلة، تصرفاتهم السلبية تجاه المشكلات التي تواجههم مثل عدم المثابرة لمدة طويلة، والشعور باليأس والتردد في اتخاذ القرارات. وربما يعود جانب منه إلى طبيعة التنشئة الاجتماعية، ولذلك فإن على الكليات إنشاء مراكز للإرشاد النفسي لتقديم الخدمات المناسبة لمن يشكون من الأرق أو قلة النوم أو ضعف التركيز أثناء المحاضرات والإعلان عن هذه المراكز، وهذا سوف يساعد على بحث مشكلات الطلاب والدارسين في كليات المعلمين وتقديم أفضل الحلول لها.

بالنسبة للبعد الثالث وهو المشكلات الاجتماعية، فقد أوضح جدول رقم ١١ أن متوسطات درجة الموافقة على فقرات الاستبانة بالنسبة لهذا البعد انحصرت ما بين ١,٧٥ و١,٠٧.

**جدول رقم ١١. التكرار والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن مدى موافقتهم على عبارات المشكلات الاجتماعية مرتبة تنازليا.**

| م | رقم العبارة في الاستبانة | العبارات | موافق | | غير موافق | | غير متأكد | | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | التكرار | النسبة | |
| ١ | ٦٠ | لايوجد سكن مناسب للطلاب في الكلية. | ١٢٧٠ | ٨٢,٨ | ١٣٩ | ٩,١ | ١٢٥ | ٨,١ | ١,٧٥ |
| ٢ | ٥٧ | أفكر في العمل بجانب الدراسة للوفاء بمتطلبات الحياة. | ٨٨٢ | ٥٧,٥ | ٤٩٥ | ٣٢,٣ | ١٥٧ | ١٠,٢ | ١,٤٧ |
| ٣ | ٤٩ | أعاني من صعوبة المواصلات من الكلية وإليها. | ٧١٩ | ٤٦,٩ | ٧٠٤ | ٢٥,٩ | ١١١ | ٧,٢ | ١,٤٠ |
| ٤ | ٥٥ | لايوجد نشاط اجتماعي داخل الكلية يرضي طموحي. | ٨٦٠ | ٥٦,١ | ٣٤٤ | ٢٢,٤ | ٣٣٠ | ٢١,٥ | ١,٣٥ |
| ٥ | ٦٤ | لاتساعدني ظروفي الاقتصادية على تنمية هواياتي وممارستها. | ٦٨٧ | ٤٤,٨ | ٥٨٣ | ٣٨ | ٢٦٤ | ١٧,٢ | ١,٢٨ |
| ٦ | ٥٩ | أعاني من كثرة الالتزامات الأسرية. | ٦٩٨ | ٤٥,٥ | ٥٥٥ | ٣٦,٢ | ٢٨١ | ١٨,٣ | ١,٢٧ |
| ٧ | ٥٨ | خريجو الكلية لايحظون بالتقدير والاحترام من قبل المجتمع. | ٧٤٦ | ٤٨,٦ | ٤٥٩ | ٢٩,٩ | ٣٢٩ | ٢١,٤ | ١,٢٧ |
| ٨ | ٥٢ | التفكير في الزواج يشغلني كثيرا. | ٦٤٠ | ٤١,٧ | ٦٦٢ | ٤٣,٢ | ٢٣٢ | ١٥,١ | ١,٢٧ |
| ٩ | ٦٥ | أقضي معظم أوقات فراغي أمام التلفاز كوسيلة تسلية. | ٥٧٠ | ٣٧,٢ | ٧٠٤ | ٤٥,٩ | ٢٦٠ | ١٦,٩ | ١,٢٠ |
| ١٠ | ٥١ | الخلافات الأسرية تؤثر على تحصيلي الدراسي. | ٥١٤ | ٣٣,٢ | ٨١٣ | ٥٣ | ٢٠٧ | ١٣,٥ | ١,٢٠ |
| ١١ | ٦١ | لايتوافر لي مكان هادىء في المنزل للمذاكرة. | ٤٨٩ | ٣١,٩ | ٨٤٢ | ٥٤,٩ | ٢٠٣ | ١٣,٢ | ١,١٩ |
| ١٢ | ٥٣ | أسرتي تعاني من قلة الإمكانات المادية. | ٤٥١ | ٢٩,٤ | ٨٩١ | ٥٨,١ | ١٩٢ | ١٢,٥ | ١,١٧ |
| ١٣ | ٦٢ | التقاليد الاجتماعية تحول بيني وبين استغلال أوقاتي. | ٦٠١ | ٣٩,٢ | ٥٦٩ | ٣٧,١ | ٣٦٤ | ٢٣,٧ | ١,١٥ |

**تابع جدول رقم ١١.**

| م | رقم العبارة في الاستبانة | العبارات | موافق التكرار | موافق النسبة | غير موافق التكرار | غير موافق النسبة | غير متأكد التكرار | غير متأكد النسبة | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٤ | ٦٢ | منزل أسرتي تنقصه الكثير من الحاجات الضرورية. | ٤٢٦ | ٢٧,٨ | ٩١٠ | ٥٩,٣ | ١٩٨ | ١٢,٩ | ١,١٥ |
| ١٥ | ٥٤ | أفكر في ترك الدراسة للحصول على دخل مناسب. | ٣٩٨ | ٢٥,٩ | ٩٠٧ | ٥٩,١ | ٢٢٩ | ١٤,٩ | ١,١١ |
| ١٦ | ٥٠ | أسرتي ترفض خروجي مع زملائي أحيانا. | ٣١٣ | ٢٠,٤ | ١٠٥٨ | ٦٩ | ١٦٣ | ١٠,٦ | ١,١٠ |
| ١٧ | ٤٨ | العلاقات الاجتماعية في الكلية غير ودية. | ٤٧٨ | ٣١,٢ | ٧١٠ | ٤٦,٣ | ٣٤٦ | ٢٢,٦ | ١,٠٩ |
| ١٨ | ٤٧ | أعاني من العزلة الاجتماعية داخل الكلية. | ٣٤٧ | ٢٢,٦ | ٩٥١ | ٦٢ | ٢٣٦ | ١٥,٤ | ١,٠٧ |

كما يتضح من الجدول أن أكثر المشكلات الاجتماعية حدة هي: لا يوجد سكن مناسب للطلاب في الكلية ونسبتها ٨٢,٨٪، والتفكير في العمل بجانب الدراسة للوفاء بمتطلبات الحياة و نسبتها ٥٧,٥٪، وأعاني من صعوبة المواصلات من الكلية وإليها ونسبتها ٤٦,٩٪، ولا يوجد نشاط اجتماعي داخل الكلية يرضى طموحي ونسبته ٥٦,١٪، ولاتساعدني ظروفي الاقتصادية على تنمية هواياتي وممارستها، ونسبتها ٤٤,٨٪. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة نجاتي [١٢]، ودراسة صوانه [١١]، ودراسة متولي [١٥].

أما أقل المشكلات الاجتماعية حدة وأقلها انتشارا فهي: المعاناة من العزلة الاجتماعية داخل الكلية ونسبتها ٢٢,٦٪، والعلاقات الاجتماعية في الكلية غير ودية ونسبتها ٣١,٢٪، وأسرتي ترفض خروجي مع زملائي أحيانا نسبتها ٢٠,٤٪، وأفكر في ترك الدراسة للحصول على دخل مناسب نسبتها ٢٥,٩٪، ومنزل الأسرة تنقصه

الكثير من الحاجات الضرورية نسبتها ٢٧,٨٪. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة وايز برق [٩]، ودراسة خضر [١٦]، ودراسة فقيه [١٨].

احتلت المشكلات الاجتماعية المرتبة الثالثة تأثيرا وانتشارا بين الطلاب والدارسين في كليات المعلمين بالمملكة، مما يدل على تأثير هذا النوع من المشكلات على تحصيلهم الدراسي. ويفسر الباحث ذلك بشعور الطلاب والدارسين بعدم اهتمام الكليات بالعوامل الأسرية خارج الكلية والعلاقات الاجتماعية داخل الكلية بين الطلاب بعضهم البعض، وبين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والإداريين، مما يؤدي إلى عدم توافر المناخ الملائم للدراسة. فالكليات مطالبة بتحسين أوضاعها الداخلية، وتوفير النشاطات المناسبة التي تساعد الطلاب على الاستفادة من أوقات الفراغ، كما أن توفير سكن مناسب للطلاب في كليات المعلمين، ودعم النشاطات اللاصفية وتشجيع الطلاب على بناء علاقة جيدة مع أعضاء هيئة التدريس يؤدي إلى التوافق والانسجام داخل الكلية، ويساعد على التخفيف من آثار المشكلات الاجتماعية وتحسين مستوى تحصيل الطلاب والدارسين.

السؤال الثاني: هل تختلف المشكلات التي تواجه الملتحقين بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية باختلاف متغيرات الدراسة (نوعية الملتحقين، والحالة الاجتماعية، والمعدل التراكمي، والمستوى الدراسي، والتخصص الدراسي، ومكان الدراسة «الكلية»)؟

فيما يتعلق بالجانب الأول من السؤال الثاني: هل تختلف هذه المشكلات باختلاف نوعية الملتحقين للدراسة بكليات المعلمين بالمملكة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات (ت) لمعرفة مستوى دلالة الفروق بين الطلاب والدارسين في محاور الاستبانة. وبالرجوع إلى جدول رقم ١٢، يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المشكلات لدى الطلاب ومتوسط درجات المشكلات لدى الدارسين، ومعنى ذلك أن الطلاب والدارسين لديهم نفس الشعور بالمشكلات بالرغم من أن الفئة الأولى مفرغة كليا للدراسة بينما الفئة الثانية مفرغة جزئيا فهم يعملون بالإضافة إلى الدراسة.

**جدول رقم ١٢ . دلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف نوع الملتحقين (طالب/ دارس).**

| محاور الدراسة | المتغيرات | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة «ت» القيمة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المشكلات التعليمية | طالب | ١٤٨٧ | ١,٣٦ | ٠,٢٨ | | |
| | دارس | ٣٧ | ١,٣١ | ٠,٣١ | ١,٠٩ | غير دالة |
| المشكلات الذاتية | طالب | ١٤٨٧ | ١,١٦ | ٠,٢٧ | | • |
| | دارس | ٣٧ | ١,١٧ | ٠,٢١ | ٠,٢٧ | غير دالة |
| المشكلات الاجتماعية | طالب | ١٤٨٧ | ١,٢٤ | ٠,٣١ | | |
| | دارس | ٣٧ | ١,١٧ | ٠,٢١ | ١,٩٢ | غير دالة |

وفيما يتعلق بالجانب الثاني من السؤال الثاني: هل تختلف هذه المشكلات باختلاف الحالة الاجتماعية للملتحقين بالدراسة في كليات المعلمين؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار دلالة الفروق بين المتوسطات (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين المتزوجين والعزاب في محاور الدراسة. وبالرجوع إلى جدول رقم ١٣ يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المشكلات لدى المتزوجين ومتوسط درجات المشكلات لدي العزاب، ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى عدم وجود تفرقة بين المتزوجين والعزاب في أنظمة الكليات الإدارية والدراسية.

**جدول رقم ١٣ . دلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف الحالة الاجتماعية (متزوج/ أعزب).**

| محاور الدراسة | المتغيرات | العـــدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة «ت» القيمة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المشكلات التعليمية | متزوج | ١١٨ | ١,٣٩ | ١,٢٨ | | |
| | أعزب | ١٣٩٩ | ١,٣٥ | ١,٢٨ | ١,٤٠ | غير دالة |
| المشكلات الذاتية | متزوج | ١١٨ | ١,١٧ | ٠,٢٣ | | |
| | أعزب | ١٣٩٩ | ١,١٦ | ٠,٢٨ | ١,٧٤ | غير دالة |
| المشكلات الاجتماعية | متزوج | ١١٨ | ١,٢٦ | ٠,٢٦ | | |
| | أعزب | ١٣٩٩ | ١,٢٣ | ٠,٣١ | ١,٠٤ | غير دالة |

وفيما يتعلق بالجانب الثالث من السؤال الثاني: هل تختلف هذه المشكلات باختلاف المعدل التراكمي للملتحقين بكليات المعلمين في المملكة؟

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين الآحادي للتعرف علي الفروق بين المستويات المختلفة في المعدل التراكمي في استجابة أفراد العينة في محاور الاستبانة. وقد تبين من نتائج التحليل الموضحة بجدول رقم ١٤ وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)، (٠,٠١) في مدى شعورهم بالمشكلات التعليمية والذاتية تبعا لاختلاف معدلاتهم التراكمية. وقد تم استخدام اختبار «شيفيه» لتحديد الفروق بين استجابات الطلاب والدارسين في المشكلات التعليمية التي تواجههم في كليات المعلمين بالمملكة باختلاف معدلاتهم التراكمية.

**جدول رقم ١٤. دلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف المعدل التراكمي.**

| محاور الدراسة | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة «ت» القيمة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المشكلات التعليمية | بين المجموعات | ٤ | ١,٢١ | ٠,٢٤ | | |
| | داخل المجموعات | ١٤٩١ | ١١٦,١٩ | ٠,٠٧ | ٣,٨٨ | ٠,٠٥ |
| المشكلات الذاتية | بين المجموعات | ٤ | ١,٢٤ | ١,٤٣ | | |
| | داخل المجموعات | ١٤٩١ | ١,٢٤ | ٠,١٤ | ٤,٢١ | ٠,٠١ |
| المشكلات الاجتماعية | بين المجموعات | ٤ | ١,٧٨ | ١,٠٦ | | |
| | داخل المجموعات | ١٤٩١ | ١٣٨,٤٦ | ٠,١٨ | ٢,١٠ | غير دالة |

**جدول رقم ١٥. نتيجة اختبار شيفيه بشأن الفروق في المشكلات التعليمية باختلاف المعدل التراكمي.**

| العدد | المجموعة | المتوسط | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ممتاز | ١,٤٧ | | | | | |
| ٢ | جيد جدا | ١,٣٩ | | | | | |
| ٣ | جيد | ١,٣٥ | * | | | | |
| ٤ | مقبول | ١,٣٥ | * | | | | |
| ٥ | راسب | ١,٣٧ | | | | | |

يوضح جدول رقم ١٥أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مدى موافقة من حصل على تقدير مقبول ومدى موافقة من حصل على تقدير ممتاز لصالح الحاصلين على تقدير ممتاز، كما يوجد فروق أيضا بين الفئة الأولى (ممتاز) والفئة الثالثة (جيد) لصالح الفئة الأولى. ويفسر الباحث ذلك بأن الطلاب والدارسين الحاصلين على تقديرات ممتاز، أقل تأثرا بالمشكلات التعليمية.

**جدول رقم ١٦ . نتيجة اختبار شيفية بشأن الفروق في المشكلات الذاتية باختلاف المعدل التراكمي.**

| العدد | المجموعة | المتوسط | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ممتاز | ١,٢٧ | | | | | |
| ٢ | جيد جدا | ١,١٦ | * | | | | |
| ٣ | جيد | ١,١٥ | * | | | | |
| ٤ | مقبول | ١,١٨ | | | | | |
| ٥ | راسب | ١,١٨ | | | | | |

كما استخدم الباحث اختبار «شيفيه» لتحديد الفروق بين المتوسطات في المشكلات الذاتية التي تواجه الطلاب والدارسين في كليات المعلمين بالمملكة باختلاف معدلاتهم التراكمية، وجدول رقم ١٦ يوضح أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مدى موافقة من حصلوا على تقدير ممتاز ومدى موافقة من حصلوا على تقدير جيد جدا لصالح الفئة الأولى، كما يوجد فروق أيضا بين الفئة الأولى (ممتاز) والفئة الثالثة (جيد) لصالح الفئة الأولى.

وهذه النتائج التي أظهرها جدول رقم ١٥ وجدول رقم ١٦ نتائج منطقية، فكلما قل معدل الطالب أو الدارس التراكمي أدى إلى شعور أكثر بالمشكلات، سواء التعليمية منها أو الذاتية، وهذه النتائج تتفق مع دراسة صوانه [١١]، ودراسة التل وبلبل [٨].

الجانب الرابع من السؤال الثاني: هل تختلف هذه المشكلات باختلاف المستوى الدراسي للملتحقين بكليات المعلمين في المملكة؟

**جدول رقم ١٧. دلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف المستوى الدراسي.**

| محاور الدراسة | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة «ت» القيمة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المشكلات التعليمية | بين المجموعات | ٣ | ٢,٦١ | ٠,٨٧ | | |
| | داخل المجموعات | ١٢٢٥ | ١١٩,٨٩ | ٠,٠٧ | ١١,٠٩ | ٠,٠١ |
| المشكلات الذاتية | بين المجموعات | ٣ | ٠,٧١ | ٠,٢٣ | | |
| | داخل المجموعات | ١٢٢٥ | ١١٥,٦٢ | ٠,٠٧ | ٣,١٤ | ٠,٠٥ |
| المشكلات الاجتماعية | بين المجموعات | ٣ | ٠,٩٧ | ٠,٣٢ | | |
| | داخل المجموعات | ١٢٢٥ | ١٤٢,٠٦ | ٠,٠٩ | ٣,٤٩ | ٠,٠١ |

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين الآحادي للتعرف على الفروق في محاور الدراسة باختلاف المستوى الدراسي للطلاب والدارسين، وقد تبين من نتائج التحليل الموضحة بجدول رقم ١٧ وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) و(٠,٠٥) و(٠,٠١) في مدى شعورهم بالمشكلات التعليمية، والذاتية، والاجتماعية، تبعا لاختلاف مستوياتهم الدراسية. وقد تم استخدام اختبار «شيفيه» لتحديد الفروق بين استجابات الطلاب والدارسين في المشكلات التعليمية التي تواجههم في كليات المعلمين باختلاف مستوياتهم الدراسية.

**جدول رقم ١٨. نتيجة اختبار «شيفيه» بشأن الفروق في المشكلات التعليمية باختلاف المستوي الدراسي.**

| العدد | المجموعة | المتوسط | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | المستوى الأول | ١,٣٦ | | | | | |
| ٢ | المستوى الثاني | ١,٣٠ | | | | | |
| ٣ | المستوى الثالث | ١,٣٩ | | * | | | |
| ٤ | المستوى الرابع | ١,٤١ | | * | | | |

ويوضح جدول رقم ١٨وجود فروق دالة إحصائيا بين مدى متوسطات موافقات المستوى الثاني وبين كل من موافقات المستوى الثالث والرابع لصالح المستوى الثالث، ويفسر الباحث هذه النتيجة أن الطلاب والدارسين في المستوي الثاني يكونوا أقل معاناة من المشكلات التعليمية.

**جدول رقم ١٩ . نتيجة اختبار «شيفيه» بشأن الفروق في المشكلات الذاتية باختلاف المستوى الدراسي.**

| العدد | المجموعة | المتوسط | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | المستوى الأول | ١,٢٠ | | | | |
| ٢ | المستوى الثاني | ١,١٤ | * | | | |
| ٣ | المستوى الثالث | ١,١٦ | | | | |
| ٤ | المستوى الرابع | ١,١٦ | | | | |

يوضح جدول رقم ١٩ وجود فروق بين متوسطات موافقات المستوى الأول والثاني لصالح المستوى الأول ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الطلاب والدارسين في المستوى الثاني أقل معاناة من المشكلات الذاتية.

**جدول رقم ٢٠ . نتيجة اختبار «شيفيه» بشأن الفروق في المشكلات الاجتماعية باختلاف المستوى الدراسي.**

| العدد | المجموعة | المتوسط | ١ | ٢ | ٣ | ٤ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | المستوى الأول | ١,٢٨ | | | | |
| ٢ | المستوى الثاني | ١,٢٥ | | | | |
| ٣ | المستوى الثالث | ١,٢٢ | | | | |
| ٤ | المستوى الرابع | ١,٢١ | * | | | |

يوضح جدول رقم ٢٠ وجود فروق بين متوسطات موافقات المستوى الأول والرابع لصالح المستوى الأول. ويفسر الباحث هذه النتيجة أن الطلاب والدارسين في المستوى الرابع يكون أقل معاناة من المشكلات الاجتماعية. ويفسر الباحث هذه

النتيجة أن الطلاب والدارسين يعانون أقل من المشكلات الاجتماعية في المستوى الرابع نظرا لأن معظمهم على أعتاب التخرج، كما أن عدد منهم يخطط لحياته المستقبلية والتفكير في بناء أسرة والحصول على عمل مناسب مما يجعل الطلاب والدارسين أكثر قدرة على مواجهة المشكلات. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة صوانه، ١٩٨٣م، ودراسة مهدي، ١٩٨٩م، ودارسة كاظمي، ١٩٩٤م.

الجانب الخامس من السؤال الثاني: هل تختلف هذه المشكلات باختلاف التخصص الدراسي للملتحقين بكليات المعلمين في المملكة؟

**جدول رقم ٢١. دلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف التخصص الدراسي.**

| محاور الدراسة | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة «ت» القيمة | قيمة «ت» الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المشكلات التعليمية | بين المجموعات | ٦ | ١,٣٠ | ٠,٢١ | | |
| | داخل المجموعات | ١٥٢٥ | ١٢١,٠٦ | ٠,٠٧ | ٢,٧٥ | ٠,٠١ |
| المشكلات الذاتية | بين المجموعات | ٦ | ٠,٦٧ | ٠,١١ | | |
| | داخل المجموعات | ١٥٢٥ | ١١٥,٥٠ | ٠,٠٧ | ١,٤٧ | غيردالة |
| المشكلات الاجتماعية | بين المجموعات | ٦ | ١,٠٠ | ٠,١٦ | | |
| | داخل المجموعات | ١٥٢٥ | ١٤١,٩٩ | ٠,٠٩ | ١,٨٠ | غيردالة |

للإجابة عن هذا الجانب تم استخدام تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في محاور الاستبانة باختلاف التخصص الدراسي بالكليات، وبالرجوع إلي جدول رقم ٢١ يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التخصصات الدراسية في الكليات في محور المشكلات الذاتية ومحور المشكلات الاجتماعية، بينما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تخصصات أفراد العينة في مدى شعورهم بالمشكلات التعليمية. وقد تم استخدام اختبار «شيفيه» لتحديد الفروق بين استجابات أفراد العينة في مدى شعورهم بالمشكلات التعليمية ولم يستطع اختبار «شيفيه» إظهار الفروق بين متوسطات

موافقات أفراد العينة في محور المشكلات التعليمية.

الجانب السادس في السؤال الثاني: هل تختلف هذه المشكلات باختلاف مكان الدراسة (الكلية)؟

**جدول رقم ٢٢. دلالة الفروق في محاور الدراسة باختلاف الكلية.**

| محاور الدراسة | مصدر التباين | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة «ت» القيمة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المشكلات التعليمية | بين المجموعات | ٤ | ١,٩٨ | ٠,٤٩ | | |
| | داخل المجموعات | ١٥٢٩ | ١٥,٧٨ | ٠,٠٧ | ٦,٢٧ | ٠,٠١ |
| المشكلات الذاتية | بين المجموعات | ٤ | ٢,٥٩ | ٠,٦٤ | | |
| | داخل المجموعات | ١٥٢٩ | ١١٤,٠٥ | ٠,٠٧ | ٨,٧٠ | ٠,٠١ |
| المشكلات الاجتماعية | بين المجموعات | ٤ | ١,٣٥ | ٠,٣٤ | | |
| | داخل المجموعات | ١٥٢٩ | ١٤٢,٠٥ | ٠,٠٩ | ٣,٦٤ | ٠,٠١ |

للإجابة عن هذا الجانب تم استخدام تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق في محاور الاستبانة باختلاف الكلية التي يدرس بها الطلاب والدارسين. وقد تبين في نتائج التحليل الموضحة بجدول رقم ٢٢ وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (١٠ , ٠)، و(٠٥ , ٠) (١٠ , ٠)، حول مدى شعورهم بالمشكلات التعليمية، والذاتية، والاجتماعية، تبعا لاختلاف الكليات التي يدرسون بها. وقد تم استخدام اختبار «شيفيه» لتحديد الفروق بين استجابات الطلاب والدارسين في المشكلات التعليمية التي تواجههم باختلاف الكليات التابعين لها.

**جدول رقم ٢٣. نتيجة اختبار «شيفيه» بشأن الفروق في المشكلات التعليمية باختلاف الكليات.**

| العدد | المجموعة | المتوسط | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الدمام | ١,٣٣ | | | | | |
| ٢ | تبوك | ١,٣٧ | | | | | |

**تابع جدول رقم ٢٣.**

| العدد | المجموعة | المتوسط | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | جازان | ١,٣٤ | | | | • | |
| ٤ | جدة | ١,٤٤ | ❊ | | ❊ | | ❊ |
| ٥ | الرياض | ١,٣٥ | | | | | |

يوضح جدول رقم ٢٣ وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجة مشكلات كلية الدمام ومتوسط مشكلات كلية جدة وذلك لصالح كلية جدة أي أن أفراد العينة في كلية جدة أكثر تأثرا بالمشكلات التعليمية، كما أظهر جدول رقم ٢٣ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مشكلات كلية جازان ومتوسط مشكلات كلية جدة وذلك لصالح كلية جدة مما يعني أن لديهم مشكلات تعليمية أكثر، كما تبين من جدول رقم ٢٣ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مشكلات كلية الرياض ومتوسط مشكلات كلية جدة لصالح كلية جدة، مما يعني أن كلية جدة أكثر تأثرا بالمشكلات التعليمية.

**جدول رقم ٢٤. نتيجة اختبار «شيفيه» بشأن الفروق في المشكلات الذاتية باختلاف الكلية.**

| العدد | المجموعة | المتوسط | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الدمام | ١,١٣ | | | | | |
| ٢ | تبوك | ١,١٧ | | | | | |
| ٣ | جازان | ١,١٧ | | | | | |
| ٤ | جدة | ١,٢٤ | ❊ | ❊ | ❊ | | ❊ |
| ٥ | الرياض | ١,١٢ | | | | | |

يوضح جدول رقم ٢٤ وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات مشكلات كلية الدمام ومتوسط مشكلات كلية جدة وذلك لصالح كلية جدة، أي أن أفراد العينة

في كلية جدة أكثر تأثرا بالمشكلات الذاتية، كما أظهر الجدول وجود فروق ذات دلالة بين متوسط درجات مشكلات كلية تبوك ومتوسط مشكلات كلية جدة، وذلك لصالح كلية جدة، مما يعني أن لديهم مشكلات ذاتية، كما أظهر الجدول فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مشكلات كلية جدة ومتوسط مشكلات جدة لصالح كلية جازان، مما يعني أن لديهم مشكلات ذاتية، كما أظهر الجدول فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مشكلات كلية جدة، ومتوسط مشكلات كلية جدة لصالح كلية الرياض، مما يعني أن لديهم مشكلات ذاتية أكثر من غيرهم أو يفسر الباحث ذلك بأن الطلاب والدراسين في كلية جدة أقل قدرة على تقبل المشكلات الذاتية والتعايش معها، وهذا يعني افتقار الطلاب والدراسين في كلية جدة إلى القدرات التي تناسب مواجهة مثل هذه المشكلات. وهذه التحية تتفق مع دراسة محمود [١٤].

**جدول رقم ٢٥. نتيجة اختبار «شيفيه» بشأن الفروق في المشكلات الاجتماعية باختلاف الكلية.**

| العدد | المجموعة | المتوسط | ١ | ٢ | ٣ | ٤ | ٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الدمام | ١,٢٢ | | | | | |
| ٢ | تبوك | ١,٢٥ | | | | | |
| ٣ | جازان | ١,٢٥ | | | | | |
| ٤ | جدة | ١.٢٩ | | | | | * |
| ٥ | الرياض | ١,٢١ | | | | | |

يوضح جدول رقم ٢٥ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات مشكلات كلية الرياض، ومتوسط مشكلات كلية جدة لصالح كلية جدة، مما يعني أن لديهم مشكلات اجتماعية أكثر. ويفسر الباحث تأثر بعض الكليات بالمشكلات التعليمية، والذاتية، والاجتماعية، أكثر من البعض الآخر بسبب نقص الكوادر الإدارية والفنية وضعف الإمكانات والتجهيزات وعدم ملاءمة المواقع الحالية لبعض الكليات، وعدم الاهتمام بالصيانة الدورية والمستمرة لجميع الكليات، وهذه النتائج تتفق مع نتائج دراسة مهدي [١٩]، ودراسة متولي [١٥].

## التوصيات والاقتراحات

استكمالا لهذا الجهد يرى الباحث طرح بعض المقترحات والتوصيات التي يرى دراستها ومحاولة الأخذ بها، الأمر الذي قد يساعد في رسم الحلول المثلى أو يخفف من حدتها، وفيما يلي هذه المقترحات موزعة على الأبعاد الثلاثة للدراسة:

### أولا: مقترحات خاصة بالمشكلات التعليمية

١- ضرورة مراجعة نظام القبول والتسجيل في كليات المعلمين وما يرتبط به من تعليمات التسجيل والحذف والإضافة وتأجيل الدراسة، من أجل مراعاة ظروف الملتحقين الخاصة بهذه الكليات عند عمل الجدول الدراسي حسب ما تسمح به قدرات الطالب العلمية، ولا يقل عن الحد الأدنى.

٢- ضرورة مراعاة أعضاء هيئة التدريس للفروق الفردية في التحصيل الدراسي والتزامهم بمواعيد الامتحانات الشهرية والنهائية لتفادي ضغط الاختبارات خلال فترة قصيرة من أجل تحقيق الملتحقين بهذه الكليات أفضل النتائج، كما أن على أعضاء هيئة التدريس أن تكون معاملتهم مع الطلاب متوازنة مما يؤدي إلى التوافق والانسجام داخل الكليات.

٣- ضرورة قيام الأقسام الدراسية بمراجعة دورية وبصفة مستمرة لمناهج المواد الدراسية المقدمة من كل قسم لمعرفة مدى ملائمتها لما يحدث من تغيرات وزيادة الاهتمام بمواد التخصص ومدى انسجام حجم المادة مع عدد الساعات المقررة له.

٤- ضرورة تمتع أعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين بخواص المعلم الناجح الذي يستطيع تعزيز اتجاهات طلابه الإيجابيات نحو مهنة التدريس لضمان أداء أفضل في عمليتي التدريس والإرشاد.

### ثانيا: مقترحات خاصة بالمشكلات الذاتية

١- ضرورة قيام كليات المعلمين بإنشاء مركز أو وحدة للإرشاد الطلابي في كل كلية تحت إشراف أقسام التربية وعلم النفس ويكون مرتبطا بشؤون الطلاب.

٢- ضرورة إلزام المرشدين الدارسين في الكليات بوضع خطة دقيقة وفعّالة لمتابعة أوضاع الطلاب والدارسين الأكاديمية وتبديد مخاوفهم من الفشل الدراسي وتقديم ما يحتاجونه من أجل كسب رضاهم وثقتهم وزيادة الدافعية للدراسة لديهم، مما يقلل من حدة المشكلات الانفعالية مثل قلق الامتحانات والغضب والخوف والاكتئاب والخجل والشعور بالوحدة.

**ثالثا: مقترحات خاصة بالمشكلات الاجتماعية**

١- ضرورة اهتمام وكالة وزارة المعارف لكليات المعلمين بالجانب الاجتماعي في الكليات عن طريق توفير البرامج الترويحية والثقافية المناسبة، ودعمها بالإمكانات المادية والمعنوية، كما أن توفير سكن مناسب للطلاب في هذه الكليات سوف يساعد على استعداد الطلاب نفسيا ومن ثم مساعدتهم على الاستمرار في الدراسة.

٢- ضرورة اهتمام وكالة وزارة المعارف لكليات المعلمين بالمباني التعليمية لكليات المعلمين وأن تتوافر بها المواصفات والشروط التي تتطلبها طبيعة العملية التعليمية اللازمة والقيام بصيانة دورية لجميع مرافق الكليات والأجهزة الموجودة فيها.

٣- ضرورة قيام كليات المعلمين بتطوير برامج فردية وجماعية مناسبة لمواجهة المشكلات التي تواجه الملتحقين بها وبصفة خاصة عند الالتحاق بالكليات لأول مرة وقريبا من التخرج وفي بداية كل فصل دراسي وعند قرب الامتحانات النهائية.

**كما يقترح الباحث ما يلي:**

١- إجراء دراسات لمعرفة المشكلات التي تواجه الطلاب في مؤسسات إعداد المعلمين والمعلمات الأخرى في المملكة.

٢- إجراء دراسات مقارنة بين الطلاب والطالبات لمعرفة تأثير الجنس على المشكلات التي تؤثر على الطلبة في مؤسسات إعداد المعلمين والمعلمات.

٣- قيام فريق عمل من الباحثين للتعرف على أهم المشكلات التي تواجه الطلاب في الجامعات السعودية من وجهة نظر كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وإيجاد العلاقة والفروق بين وجهات النظر المختلفة.

## المراجـــع

[١] زهران، حامد عبدالسلام. *التوجيه والإرشاد النفسي*. ط٢. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٢م.

[٢] مجموعة هولمز. *معلمو الغد*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، ١٩٨٧م.

[٣] الغامدي حمدان، وعبدالله مغرم. «العوامل المؤدية إلى تسرب بعض طلاب كليات المعلمين في الرياض.» *مجلة جامعة الملك سعود*، ٩، *العلوم التربوية والدراسات الإسـلامـيـة*، ٢ (١٤١٧هـ/١٩٩٧م)، ٢٢٤-٢٧٣.

[٤] الصايغ، محمد حسن. *التقرير الوثائقي لكلية المعلمين بالرياض، في عام* ١٣٩٤-١٤١٣هـ. الرياض: مطابع دار طيبة، ١٤١٤هـ.

[٥] إبراهيم، مصطفى محمد، وأحمد لبيب، وسعيد محمود أبوسمـك. *علم الاجتماع*. ط١. جدة: دار النشر، ١٩٧٧م.

[٦] Williamson, J. *Student Personal Services in Colleges and Universities.* New York: McGraw-Hill 1961.

[٧] Mooney, R. *The Mooney Problem Check Lists: Form College*. New York : The Psychological Co., 1941.

[٨] التل، شادية، ورمزي بلبل. «مشكلات طلبة جامعة اليرموك: دراسة امبريقية.» *مجلة أبحاث اليرموك*، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢ (١٩٨٨م)، ١٢٧-١٦٢.

[٩] Weissburg, M., et al. "An Assessment of the Personal, Career, and Academic Needs of Undergraduate Students." *Journal of College Student Personnel* (March 1982), 115-22.

[١٠] Nasim, A. "Problems of Pakistant Students at AUB." Unpublished M. A. Thesis . American University of Beirut, 1959.

[١١] صوانه، علي محمد. «مشكلات طلبة جامعة اليرموك وحاجاتهم الإرشادية.» رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، ١٩٨٣م.

[١٢] نجاتي، محمد عثمان. «مشكلات طلبة جامعة الكـويـت.» *مجلة كلية الآداب والتربيـة*، جامعة الكويت، ٦ (١٩٧٤م)، ١١٣.

[١٣] مامسر، محمد خير. «مشكلات الشباب الجامعي في الأردن وحاجاتهم الإرشادية»، رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، عمان، ١٩٧١م.

[١٤] محمود، يوسف سيد. «مشكلات طلاب الجامعة في مصر وأساليبهم في مواجهـتـهـا.» *مجلة دراسات تربوية*،٨، ع ع ٤٩ ، ٥٠ (١٩٩٣م)، ١١٥-٢٧٨.

[١٥] متولي، نبيل عبدالحليم. «المشكلات التعليمية والمالية والمعيشية والاجتماعية، لطلاب بعض الجامعات بالسودان، دراسة ميدانية.» *مجلة كلية التربية*، *جامعة المنصورة*، ١٧ (١٩٩١م)، ٢٢٣-٢٣٦.

[١٦] خضر، علي. *مشكلات الشباب الجامعي في المملكة العربية السعودية*. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك عبد العزيز، ١٩٧٥م.

[١٧] قزاز، أسامه بكر. «المشكلات التي تواجه التعليم الجامعي، مع التركيز على دراسة المشكلات في جامعة الملك عبدالعزيز.» رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٩٨١م.

[١٨] فقيه، هاشم السيد أحمد. «مشكلات طلاب جامعة أم القرى بمكة المكرمة، خلال العام الدراسي، ١٩٨٤م/ ١٩٨٥م.» رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة، كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٩٨٧م/ ١٩٨٨م.

[١٩] مهدي، سهام محمود. «أبرز المشكلات التي تواجه كلية التربية للبنات بجدة، من وجهة نظر الطالبات وعضوات هيئة التدريس.» رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: كلية التربية، جامعة أم القرى، ١٩٨٩م.

[٢٠] الكاظمي، زهير أحمد. *المشكلات التعليمية التي تواجه طالبات جامعة أم القرى، بمكة المكرمة*. مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى، ع٣٣ ، ١٩٩٤م.

[٢١] أبو حميدان، يوسف عبدالوهاب. «مشكلات الطالب الجامعي.» دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الثاني، «بعض قضايا التعليم الجامعي وتحديات العصر»، جامعة البحرين، البحرين ٧-٩مايو، ١٩٩١م، ٢-٣٢.

[٢٢] عبدالباسط، محمد عبدالمعطي. *البحث الاجتماعي*. الإسكندرية: دار المعرفة، ١٩٩٠م.

# Problems Facing Students Enrolled in Teacher Colleges in Saudi Arabia in the Light of Some Variables

**Hamdan Ahmed Al-Ghamdi**

*Associate Professor, Dept. of Psychology and Education,*
*Teachers College, Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract:** The aim of the study was to identify the problems which face students at teachers colleges in Saudi Arabia. To achieve this aim, the investigator developed a 65-item questionnaire. The questionnaire was administered to a representative sample of 1534 students. Proper ways of statistical analysis, were used to deal with the data of the study. Results revealed that the most serious educational problems were as follows: ignoring students' circumstances when designing the schedule, condensing the monthly exams over short periods of time, the clear variance in faculty members' ways of dealing with students, and the overemphasis on general preparation subjects rather than on subject specialization. The most serious personal problems revealed by the study were as follows: weakness of motivation for studying some subjects, feeling of anxiety before final exams, and students' suffering from lack of cooperation and encouragement by some faculty members. The most serious social problems were as follows: the lack of proper housing in teachers colleges, the search for part-time jobs to meet the needs of life, transportation problems to and from the campus and the absence of social activities on campus. Also, significant differences in the problems facing students at teachers colleges were observed, regardless of the social status and type of students (full-time and part - time students). The results of the analysis of variance and Scheffe test revealed significant statistical differences in students' views with regard to the accumulative grade level of study, specialization and college. In the light of these findings, the investigator made some recommendations and suggestions.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص ص ١٢٩-١٦٥ (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

# تقويم فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة*

جميل محمود الصمادي*، وعبدالعزيز مصطفى السرطاوي**، وياسر عبدالله الحيلواني***، وإبراهيم امين القربوتي****

* أستاذ، نائب عميد كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن،
و ** أستاذ، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين، الإمارات العربية المتحدة، و *** أستاذ مساعد، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين، الإمارات العربية المتحدة،
و**** مدرس خارج الهيئة، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العين الإمارات العربية المتحدة

**ملخص البحث.** هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة. تكونت عينة الدراسة من جميع مراكز التربية الخاصة الحكومية والتطوعية وعددها ٨ مراكز ومن جميع مدراء تلك المراكز وعينة من معلميها وعددهم ٨٢ معلما ومعلمة. ولقياس مدى الفاعلية، تم تطوير أداة تكونت من ١١٩ فقرة مثلت سبعة أبعاد هي المنهاج، والإدارة، وخصائص المركز، والجو التربوي، والمجتمع المحلي، والتدريس والتدريب، والمعلمون والعاملون. أجاب عن فقرات هذه الأداة المعلمون والمدراء والمشرفون. كما أجاب المعلمون عن أسئلة مفتوحة عن المشكلات التي تحد من فاعلية تدريسهم في المركز.

أشارت نتائج اختبار (ت) إلى أن متوسط كل من مركزي الشارقة وخورفكان على أداة الدراسة ككل يزيد على الدرجة المعتمدة للفاعلية (٣) بشكل دال إحصائيا على مستوى ألفا ٠٫٠٥ . مما يشير إلى فاعليتها ككل. كذلك أشارت نتائج الدراسة إلى التباين في فاعلية المراكز حسب أبعاد الأداة، إذ أن نتائج اختبار (ت) أشارت إلى فاعلية مركز أبو ظبي في الجو التربوي ومركز

الشارقة في أبعاد الإدارة، وخصائص المركز، والتدريس والتدريب ومركز العين في بعدي خصائص المركز والمجتمع المحلي. أما مركز خورفكان فكان فعالا في أبعاد المنهاج والإدارة وخصائص المركز والجو التربوي والمجتمع المحلي. أما فيما يتعلق بالأبعاد الأخرى لم تكن النتائج دالة إحصائيا. كما أشارت نتائج تحليل التباين إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية المركز تعزى لمتغير المركز على الدرجة الكلية وعلى درجات الأبعاد الفرعية جميعا. وأشارت نتائج التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تحد من فاعلية التدريس إلى أن أهم تلك المشكلات كانت التباين في قدرات الطلبة، ونقص الدورات التدريبية للمعلمين، والإدارة غير المؤهلة، والغرف الصفية ضيقة، وعدم اهتمام أولياء الأمور.

## المقدمة والخلفية النظرية

تستند التربية الخاصة على مبدأ أساسي يتمثل في توفير خدمات تربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة للوصول بهم إلى أقصى حد ممكن تسمح به قدراتهم وإمكاناتهم. ومنذ نشوء التربية الخاصة، كأحد الميادين التربوية الهامة قبل السبعينات من هذا القرن، كان الاهتمام منصبا على توفير خدمات التربية الخاصة لأكبر عدد ممكن من الذين يحتاجون لمثل هذه الخدمات، وضمان حقهم في تعليم وتدريب يتناسب وحاجاتهم الخاصة. ونتيجة لذلك، صدرت القوانين والتشريعات في الدول المتقدمة، وشكلت الجمعيات الخيرية التطوعية وجمعيات الدفاع عن حقوق المعاقين من الأهالي والمهنيين، كما نشطت وسائل الإعلام في إبراز قضية الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة وأسرهم [١].

وفي أواسط الثمانينات بدأت التساؤلات تثار حول مدى استفادة الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من البرامج التي تقدم لهم، وذلك بعد أن أشارت دراسات عديدة إلى قصور واضح في تحقق أهداف التربية الخاصة عبر الممارسات القائمة، هذا مما أدى إلى أن يتجه الاهتمام نحو نوعية البرامج المقدمة في مجال التربية الخاصة وأن لا يقتصر على زيادة عدد المستفيدين من تلك البرامج [٢].

وأشارت الدراسات التتبعية التي أجريت على عينات من الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة الذين التحقوا ببرامج التربية الخاصة، إلى أنهم لم يستفيدوا من الخدمات المقدمة لهم. وظهر ذلك على شكل نسبة تسرب عالية لديهم، وانخفاض في فرص

العمل، بالإضافة إلى العزلة الاجتماعية، مما يؤكد على حقيقة أنه، بالرغم من التحاق ذوي الاحتياجات الخاصة ببرامج تربوية، إلا أنهم لا يستفيدون من تلك البرامج كما هو متوقع، وقد أيدت دراسات لاحقة هذه النتائج [٣؛ ٤].

إن الاهتمام بمخرجات التربية الخاصة وبنوعية البرامج المقدمة فيها، جعل متخذي القرار ومديري البرامج والمختصين يدرسون الطرق والأساليب التي من شأنها تحسين نوعية الخدمات التربوية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة بغية الوصول إلى مخرجات أفضل سوية مما هي عليه، وهذا ما يعرف بالفاعلية effectiveness. يشير مفهوم الفاعلية بشكل عام إلى درجة تحقق الأهداف المنشودة في العملية التربوية. ويتضمن الارتقاء والتقدم والنماء في الجوانب المعرفية والانفعالية والاجتماعية للفرد. وبهذا المعنى، فإنه لا يوجد اختلاف بين مفهوم الفاعلية في التربية الخاصة والتربية العادية إلا بقدر اختلاف الأهداف بينها.

تتضمن المخرجات التعليمية في مجال التربية الخاصة، والتي تعبر عن مفهوم الفاعلية، المهارات، والمعارف، والاتجاهات، والقيم التي يكتسبها الأفراد ذوو الاحتياجات الخاصة الذين يلتحقون بمراكز أو مدارس التربية الخاصة. ولما كان هناك صعوبة في قياس القيم والاتجاهات والسلوك التي ترتبط بالهدف العام الأسمى لكل بلد وهو المواطنة الصالحة، وذلك لصعوبة قياس مثل هذه السلوكات، فإن التركيز قد انصب على المهارات والمعارف المكتسبة نتيجة للتعليم والتدريب من حيث كونها مخرجات تعليمية يجب قياس مدى تحققها.

يعتبر قياس المخرجات التعليمية إحدى الطرق التي يمكن التوصل من خلالها إلى دلالات على فاعلية المؤسسة التربوية، إلا أنه، وبسبب صعوبة قياس التحصيل لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بدقة، يتجه البعض إلى الاهتمام بتقويم مدخلات وعمليات العملية التربوية باعتبار ذلك أحد المحكات التي يمكن أن تعطي دلالة عن فاعلية المؤسسة التربوية. ولعل هذا ينسجم مع اتجاه منحى التوجه نحو الإدارة في التقويم management - oriented approach وهذا المنحى هو الذي اعتمده الباحثون في الدراسة الحالية.

طور هذا المنحى من قبل كل من ستفلبيم والكن Stufflebeam and Alkin إذ يعتمد هذا المنحى على النظم حيث تتخذ القرارات حول مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التربوية. ويعمل هذا النموذج على تصنيف الأشخاص الذين سيتعاملون مع نواتج عملية التقويم تبعا للكيفية التي سيستفيدون منها من نتائج عملية التقويم، حيث يساعد هذا النموذج على التنبؤ بالعمليات التي تتبع بالنظام التربوي ونواحي القصور في تصميمها وتطبيقها، الأمر الذي يزود المهتمين بالمعلومات اللازمة للحكم على تصميم العمليات التربوية والحكم على فاعلية الإجراءات التي تتبع من أجل الوصول إلى نواتج العملية التربوية [٥].

لقد أشارت الدراسات حول مدخلات العملية التعليمية إلى أن هناك الكثير من تلك المدخلات بمثابة عوامل يمكن أن تكون مسؤولة عن المدرسة. إن المعلم، والمنهاج، والإدارة، وخصائص الطلبة، والبناء المدرسي، والأدوات والتجهيزات، وأساليب التدريس، والمجتمع المحلي كلها عوامل يمكن أن يكون لها دور في فاعلية المدرسة أو البرنامج التربوي [٦].

إن الاهتمام بالعوامل التي تشكل المدخلات للعملية التعليمية في التربية الخاصة يفترض أن يزيد من فرص المدرسة لكي تصبح فعالة، وذلك إذا أخذنا بعين الاعتبار المآخذ التي أشار إليها كثير من الباحثين حول مخرجات تعليم الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة. ومن هنا أشار بعض الباحثين إلى أن عقد التسعينات من هذا القرن يجب أن يتركز حول نوعية الخدمات التي تقدم في مجال التربية الخاصة وكيف يمكن أن نحسن مثل هذه الخدمات [٧].

ومع أنه لا يوجد نموذج واحد لبرامج التربية الخاصة الفعالة أو المدرسة الفعالة، أو المركز الفعال، إلا أنه يوجد عدد من الدلائل أو المؤشرات أو العوامل المقبولة التي تجعل المدرسة أو المركز فعالا. فقد أشار كل من المركز الوطني الإقليمي للموارد، ومركز سياسات التربية الخاصة في الولايات المتحدة، إلى عدد من العناصر المهمة فيما يتعلق بفاعلية مراكز وبرامج التربية الخاصة كان أهمها: أهداف البرنامج وفلسفته، والإدارات الحكومية، والمخرجات المتوقعة من الطلبة، والموثوقية، والتدريس،

والمناهج، والمعلمين والعاملين في المدرسة أو المركز، وتقويم البرنامج [٨]، كما أشارت عدد من الدراسات إلى الخصائص الأساسية التالية التي تسهم في فاعلية المدرسة:

- قيادة تربوية فاعلة من قبل المدير
- تركيز واضح على التدريس
- توقعات عالية لنجاح الطلبة
- مراقبة منتظمة لتحصيل الطلبة [٩ - ١١].

وأشار فولان وسميث وبيركي [١٢] إلى أن المدرسة الفعالة لها خصائص تنظيمية وخصائص عمليات. ومن الخصائص التنظيمية ما يلي :

- قيادة تعليمية
- إتقان المناهج
- دعم من الإدارات التعليمية
- أهداف واضحة
- مراقبة مستمرة ومنتظمة لأعمال الطلبة
- دعم من قبل الأهالي
- نمو مهني مستمر للعاملين واستراتيجيات تعليمية فعالة
- بنية تربوية آمنة

أما خصائص العمليات فتتمثل بما يلي:

- الإحساس بعملية التغير وتحسين عمليات التدريس
- نظام للقيم يوجه المدرسة باتجاه الأهداف المنشودة
- علاقات مثمرة وتواصل بين جميع العاملين في المدرسة
- تعاون يوظف لتحسين أداء المدرسة

أما خصائص المدرسة الفعالة التي اقترحها كل من كيل ورجينا [١٣] فهي:

- البيئة الآمنة المنظمة

- الأهداف المدرسية الواضحة
- القيادة التعليمية الواضحة
- الاستخدام الأمثل للوقت
- العلاقة الإيجابية للمدرسة بالمجتمع المحلي
- المتابعة المستمرة لتحصيل الطلبة
- التوقعات العالية لنجاح الطلبة

أما جودمان [١٤] فقد أشار إلى أن العناصر التالية هي التي تشكل الأساس لفاعلية المدرسة :

- الإدارة التربوية
- إدارة الوقت وحسن استغلاله
- التوقعات العالية لتحصيل الطلبة
- مراقبة تحصيل الطلبة
- المناخ المدرسي
- إدارة الصف
- التدريس المباشر
- مشاركة الأهالي
- نسبة عدد المعلمين إلى الطلبة
- ثبات واتساق أهداف المنهاج ومحتوى الاختبار

من خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت الخصائص العامة التي تتميز بها المدرسة الفعالة، وما يمكن استنتاجه من تلك الدراسات، مع الأخذ بعين الاعتبار ما يتعلق بالتربية الخاصة، فإنه يمكن إجمال العناصر التالية التي يمكن أن يكون لها دور في الفاعلية: المنهاج، والإدارة، والمعلمون والعاملون، والتدريس والتدريب، وخصائص المدرسة أو المركز، والجو التربوي، والمجتمع المحلي. وسنعرض لكل عنصر من هذه العناصر.

يعتبر المنهاج من الدلائل الأساسية على فاعلية البرنامج التربوي في المدرسة أو

المركز، فما الذي يجب أن يدرس مهم كأهمية كيف يدرس.

إن هناك الكثير من المناهج التي طورت لتلبية حاجات الطلبة في مجال التربية الخاصة. وحتى تكون تلك المناهج فعالة، يجب أن لا تطور بمعزل عن المناهج السابقة لمستواهم أو اللاحقة بحيث تكمل بعضها بعضا، بالإضافة إلى أن محتوى ما يدرس يجب أن يتقرر بناء على الأداء الحالي للطالب، بعد تحديد الأداء الحالي للطالب، والذي يعتمد على الفحص والتشخيص التربوي الذي يقوم به المعلم لتحديد جوانب القوة والضعف لدى الطالب وما يحتاجه من مهارات. وفي كل الحالات، يجب التساؤل فيما إذا كان الطالب يدرس محتوى يجعله في مستوى أعلى من مستواه الحالي من حيث اكتسابه لمهارات ومعارف أو هل يدرس الطالب خبرات في مجالات متعددة وهل يستفيد مما يتعلمه. وهل يمكن توظيف ما تعلمه في الحياة اليومية [٨].

أما الإدارة التربوية، فهي مجموع عمليات تخطيط وتوجيه وتنظيم وضبط وتنفيذ وتقويم الأعمال التي تتعلق بشؤون المؤسسة التعليمية للوصول إلى الأهداف التربوية المرسومة، باستخدام أفضل الطرق في استثمار القوى والموارد البشرية والمادية بأقل جهد ووقت ومال. إن هناك العديد من خصائص وصفات الإدارة المدرسية الواعية لمسؤولياتها والتي ان وجدت بالمدير تؤدي إلى فاعلية الإدارة وبالتالي فاعلية المدرسة أو المركز بشكل عام. ومن خصائص المدير الفعال ما يلي:

- يلتزم بتحقيق الأهداف التربوية
- يتابع البرامج التربوية والتعليمية في المدرسة أو المركز
- يتشاور مع المعلمين والعاملين في المدرسة
- يقوم بالإشراف الكامل على سير العمل
- يخلق جوا من التوقعات العالية عند المعلمين والطلبة
- يحسن استخدام المصادر التعليمية المتوافرة في المدرسة
- يوثق العلاقة بين المدرسة أو المركز والمجتمع المحلي
- قادر يستطيع اتخاذ القرار
- يتواصل مع الآخرين

- ينجح في إدارة الوقت [١٥]

أما فيما يتعلق بالمعلمين والعاملين في المدرسة فلهم دور كبير في تحديد الفاعلية. إن المعلمين الجيدين يدرسون بطريقة جيدة وبالتالي يحققون الأهداف التربوية. وفي مجال التربية الخاصة تحديدا، فإن المعلمين الفعالين هم الذين لديهم توقعات عالية من الطلبة، ولديهم معرفة واستبصار بالأهداف التعليمية، وبالمناهج، ولديهم القدرة على العمل ضمن فريق، والتعاون مع العاملين الآخرين في المدرسة. وبالإضافة إلى المعلمين، هناك العديد من المهنيين والاختصاصيين الذين يشاركون المعلمين العمل على تحقيق الأهداف المنشودة كالمعالجين الفيزيائيين والمعالجين المهنيين والباحثين الاجتماعيين، والأخصائيين النفسيين وغيرهم من المهن المساندة. إن مهارة هؤلاء العاملين وقدرتهم على مساعدة الطلبة في تحقيق الأهداف المنشودة، دليل على فاعليتهم وبالتالي فاعلية البرنامج أو المدرسة.

وفيما يتعلق بالتدريس كدليل على فاعلية المدرسة فيشير إلى الممارسات التي يقوم بها المعلم داخل الصف، ماذا يدرس المعلم وكيف يقوم بعملية التدريس، بالإضافة إلى الخدمات المساندة الأخرى التي يحتاجها الطالب الملتحق ببرنامج التربية الخاصة. إن الأسلوب الذي يستخدمه المعلم وتكنيكات التدريس المستخدمة لتحقيق الأهداف المكتوبه في البرنامج التربوي الفردي يعتبر مؤشرا على فاعلية البرنامج التربوي. إن استخدام التدريس المباشر، وتحليل المهمات، وتوظيف الحواس المتعددة في التدريس، واستخدام الوسائل التعليمية، وتدريس المهارات الوظيفية، والاهتمام بالجوانب الاجتماعية والانفعالية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة تعتبر مؤشرا على فاعلية البرنامج التربوي كما أشارت إليه الدراسات [٨].

أما عامل خصائص المدرسة أو المركز فيشير إلى الجوانب الفيزيائية للمدرسة أو المركز وتأثير ذلك على العملية التعليمية ويتضمن البناء والمرافق والملاعب والأثاث والتجهيزات، إضافة إلى شروط السلامة والصحة المتوافرة في المدرسة أو المركز.

أشارت الدراسات في هذا المجال إلى أن الخصائص التالية تعتبر دليلا على فاعلية البناء وما يتضمنه:

- الوظيفية بمعنى أن البناء المدرسي والتجهيزات تسهم في العملية التعليمية وتخدمها وتفيدها.
- توافر التجهيزات والأثاث والأدوات المناسبة لحاجات الطلبة وتحقق أهداف المنهاج.
- توافر شروط الصحة والسلامة والأمان من حيث التهوية والتكييف، والإضاءة.
- مسايرة التطورات التربوية الحديثة.
- توافر مساحات كافية للطلبة والمعلمين والعاملين في المدرسة.
- مناسبة موقع البناء المدرسي وسهولة الوصول إليه.
- أن يحقق البناء الجدوى الاقتصادية.
- أن يتصف بالجمالية والجاذبية من الداخل والخارج.
- أن يسهم في تطوير حاجات المجتمع المحلي [١٦].

أما عن الجو التربوي في المدرسة أو المركز كدليل على الفاعلية فيشير إلى ما يحدث بين جميع العاملين من الإدارة والمعلمين والعاملين كفريق وقواعد السلوك والفلسفة التي تحكم العمل في المدرسة أو المركز. كما أن المناخ المنظمي يعتبر من متطلبات الفاعلية، إذ أنه يعكس التناغم والتنسيق في علاقات العمل والولاء لأهداف المدرسة أو المركز والالتزام بها، بالإضافة إلى ما يبعث على روح التعاون ويؤدي إلى إثارة دافعية العاملين والرضا الوظيفي، وبالتالي الفاعلية [١٧] أن الجو الذي يتعلم فيه الطلبة ويكونون على ثقة من قدراتهم هو الجو الذي يدرك فيه الطلبة أن المعلمين يهتمون بهم وبحاجاتهم وبآرائهم أن الجو التربوي الفعال أيضا هو الذي يتسم بالنظام والترتيب والتأكيد على التوقعات والمعايير العالية.

وعن عامل المجتمع المحلي فيتضمن التفاعل بين المدرسة أو المركز وأولياء الأمور أو الوالدين ومؤسسات المجتمع المحلي الأخرى، فقد أشار العديد من الدراسات إلى أهمية هذا العامل كأحد مؤشرات الفاعلية. وإذا كان هذا العامل هاما في المدارس العادية فإنه يصبح اكثر أهمية في حالة التربية الخاصة، ولا يكاد كتاب أو بحث عن برامج التربيةالخاصة يخلو من الحديث عن أهمية مشاركة الوالدين في العملية التربوية

وتعاونهم من أجل انجاح أهداف التربية الخاصة. لقد أثبتت الدراسات أن التعاون المثمر بين المعلمين والوالدين مفيد للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة إذ أن التواصل فيما بينهم يوفر تغذية راجعة عن مدى استفادة الطالب من البرنامج التعليمي وقدرته على توظيف ما تعلمه خارج الموقف التعليمي. إضافة إلى ذلك فإنه يمكن للمعلمين الاستعانة بالوالدين في المواقف التعليمية أو الأنشطة اللاصفية، كما أن إشراك الأهل والحصول على ثقتهم ومساندتهم يساعد في الحصول على الدعم العام للبرنامج التعليمي. يمكن تنفيذ التعاون والتفاعل بين المعلمين والوالدين بدرجات وأشكال مختلفة أبسطها تبادل المعلومات معهم حول تقدم الطالب وأكثرها تقدما هو إشراك الوالدين كمعلمين مؤقتين أو مساعدين في غرفة الصف. هذا، ويمكن تنفيذ هذا التفاعل والمشاركة بطرق مختلفة كالاجتماعات الفردية واللقاءات ولقاءات اليوم المفتوح والاتصالات الهاتفية والنشرات والملاحظات الكتابية والعمل المشترك من خلال مجلس أولياء الأمور [١؛ ١٨].

وأخيرا فإن أهداف برنامج التربية الخاصة وفلسفته يجب أن تعكسها الممارسات التربوية في المدرسة أو المركز. إضافة إلى أن أهمية هذه الأهداف والفلسفة يجب أن تكون مشتقة من الأهداف العامة والفلسفة التي يحرص المجتمع على تحقيقها من خلال المناطق التعليمية والوزارة التي تتبع إليها المدرسة [١٩]. إن الإدارات والسياسات الحكومية المسؤولة عن برامج التربية الخاصة عناصر هامة في فاعلية تلك البرامج كونها تضمن تلقي الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة للبرامج التربوية والالتحاق بالبدائل التربوية المناسبة لهم وتطبيق الإجراءات والقوانين والتشريعات التي تكفل حقوقهم في هذا الجانب وخاصة فيما يتعلق بالإشراف على تنفيذ البرامج والخطط التربوية الفردية.

تقدم خدمات التربيةالخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة على شكلين، الأول مدرسي عن طريق مدارس وزارة التربية والتعليم والشباب للطلبة الذين يعانون من ضعف في المهارات الأكاديمية الأساسية على شكل صفوف خاصة أو غرف مصادر، والثاني مؤسسي عن طريق مراكز رعاية وتأهيل المعاقين التابعة لوزارة الشؤون الاجتماعية والعمل والمراكز الخيرية التطوعية ومراكز القطاع الخاص.

لقد شهدت دولة الإمارات العربية المتحدة تقدما ملحوظا في مجال التربية الخاصة خلال العقدين السابقين تمثل هذا التقدم بزيادة عدد الأفراد الذين تقدم لهم خدمات التربية الخاصة وإنشاء مراكز المعاقين في مختلف إمارات الدولة وإنشاء صفوف التربية الخاصة وغرف المصادر، بالإضافة إلى إعداد وتأهيل العاملين في مجال التربية الخاصة، وعقد المؤتمرات والندوات وورشات العمل حول أفضل الطرق والأساليب لتقديم الخدمات التربوية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.

لقد بدأ تقديم خدمات التربيةالخاصة في دولة الإمارات بشكل منظم من خلال مراكز المعاقين منذ سنة ١٩٧٩م عندما تأسست مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية. وبعد ذلك وفي العام الدولي للمعوقين سنة ١٩٨١م تم إنشاء مركزين للمعوقين أحدهما في أبو ظبي والآخر في دبي. وقد استمر إنشاء المراكز إذ تم إنشاء مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية فرع خور فكان سنة ١٩٨٥م، ثم مركز التدخل المبكر في الشارقة ومركز العين سنة ١٩٩٢م، وأخيرا فقد تم إنشاء مركزي الفجيرة ورأس الخيمة سنة ١٩٩٦م، هذا بالإضافة إلى عدد لا بأس به من المراكز والنوادي والجمعيات التابعة للقطاع الخاص [٢٠].

إن التوسع في إنشاء مراكز المعاقين وزيادة عدد الأفراد المستفيدين من خدمات هذه المراكز خلال مدة قصيرة يعطي مبررا للتساؤل عن فاعلية تلك المراكز ومدى تحقيقها لأهدافها خاصة وأنه لم تجر أية دراسة تقويمية لنوعية الخدمات المقدمة في تلك المراكز. لذا تأتي هذه الدراسة لمحاولة التعرف على فاعلية مراكز التربيةالخاصة الحكومية والتطوعية في دولة الإمارات العربية المتحدة وتقويم أدائها، وذلك من أجل تصميم الخطط والبرامج التي من شأنها زيادة فاعلية تلك المراكز وتلافي جوانب الضعف فيها.

## مشكلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية تقويم مدى فاعلية مراكز التربية الخاصة الحكومية والتطوعية الخيرية في دولة الإمارات العربية المتحدة من خلال الإجابة عن الأسئلة المحددة التالية:

١- ما مدى فاعلية مراكز التربية الخاصة الحكومية والتطوعية الخيرية في دولة الإمارات العربية المتحدة؟

٢- هل هناك فروق في مدى فاعلية مراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير المركز؟

٣- ما المشكلات التي تحد من فاعلية التدريس في مراكز التربية الخاصة من وجهة نظر المعلمين؟

## مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مراكز التربية الخاصة الحكومية التابعة لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية والمراكز التطوعية الخيرية في دولة الإمارات العربية المتحدة، وعددها [٨] مراكز منتشرة في معظم إمارات الدولة ومدنها الرئيسية، وهي:

- مركز أبو ظبي
- مركز مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية
- مركز التدخل المبكر
- مركز دبي
- مركز الفجيرة
- مركز رأس الخيمة
- مركز العين
- مركز مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية فرع خورفكان

يعمل في هذه المراكز ٢٠٧ معلمين ومعلمة (١٥٦ معلما و ٥١ معلمة) بالإضافة إلى ٢٩ من العاملين في المهن المساندة مثل المعالجين الفيزيائيين ومعالجي النطق.

## عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من جميع مراكز التربية الخاصة الحكومية والتطوعية الخيرية ومديريها والتي تشكل مجتمع الدراسة. هذا وقد تم التعامل مع مركز مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية في الشارقة ومركز التدخل المبكر على أنها مركز وأحد لأسباب

تتعلق بطبيعة مركز التدخل المبكر وارتباطه الوثيق من حيث الموقع والإدارة والإشراف بمدينة الشارقة للخدمات الإنسانية. كما تألفت عينة الدراسة للمعلمين والمعلمات من ١٨٢ فردا (٧٠ معلما و١٢ معلمة) شكلوا ٤٠٪ من مجتمع الدراسة للمعلمين والمعلمات، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة بواقع ١٠ أفراد لكل مركز تقريبا.

## أدوات الدراسة

لقياس فاعلية مراكز التربية الخاصة، صمم الباحثون أداة تكونت من ١١٩ فقرة مثلت ٧ أبعاد هي: المنهاج، والإدارة، والمعلمون والعاملون في المراكز، والتدريس والتدريب، وخصائص المركز، والجو التربوي، والمجتمع المحلي. كما تضمنت الأداة خمسة أسئلة مفتوحة وذلك لإعطاء المستجيبين درجة من المرونة للتعبير عن الجوانب التي لم تشملها أداة الدراسة (ملحق رقم ١).

لقد صيغت فقرات الأداء على شكل عبارات يطلب إلى المستجيب أن يضع تقديره على كل فقرة من الفقرات على مقياس متدرج من ٤ - ١ بحيث تعطى ٤ درجات إذا كانت الفقرة تنطبق بدرجة كبيرة و٣ درجات إذا كانت تنطبق بدرجة متوسطة ودرجتان إذا كانت تنطبق بدرجة قليلة ودرجة واحدة إذا كانت لا تنطبق بحيث تكون الدرجة القصوى ٤٧٦ والدرجة الدنيا ١١٩.

ولبناء أداة الدراسة فقد قام الباحثون بعدد من الإجراءات تمثلت بالاطلاع على المقاييس والأدوات التي استخدمت في مجال فاعلية مراكز ومدارس التربية الخاصة وفاعلية المدارس العادية [٥؛ ٢١-٢٤]. بالإضافة إلى الاطلاع على مواصفات وشروط ترخيص مدارس ومراكز ومؤسسات التربية الخاصة.

كذلك قام الباحثون بمراجعة أدب الموضوع والدراسات التي تناولت فاعلية مدارس ومراكز التربية الخاصة والمدارس العادية، ثم تم حصر الأبعاد الرئيسية التي يجب أن تتكون منها الأداة بناء على جميع ما سبق إذ تم التوصل إلى ٧ أبعاد رئيسية عرفت هذه الأبعاد ثم وضعت الفقرات التي يفترض أن تقيس هذه الأبعاد. وفيما يلي عرض للأبعاد ومحتوى ما يقيسه كل بعد:

١- المنهاج: يتكون هذا البعد من ١٩ فقرة يضع المعلمون والمشرفون تقديرهم عليها، ويتضمن وضوح الأهداف العامة والأهداف التدريسية، وانسجام المنهاج والأنشطة مع حاجات الطلبة ومحتوى المنهاج والتركيز على المهارات الوظيفية، ودرجة التوافق بين المنهاج والمدة الزمنية التي يحتاجها الطلبة.

٢- الإدارة: يتكون هذا البعد من ١٣ فقرة يضع المعلمون والمشرفون تقديرهم عليها ويتضمن ممارسات الإدارة من حيث الإشراف على أداء المعلمين، ومدى تطبيق الإدارة للمبادئ التربوية الحديثة، ومتابعة سير العملية التعليمية، والإجراءات التي تقوم بها الإدارة لمساعدة المعلمين في حل المشكلات التي تعترضهم.

٣- خصائص المركز: يتكون هذا البعد من ٢١ فقرة يضع المعلمون والمشرفون تقديرهم عليها، ويتضمن معلومات أساسية عن بناء المركز وموقعه، وسهولة الوصول إليه، مساحة البناء والصفوف وشروط السلامة والأمن، والإضاءة والتهوية، والأثاث والتجهيزات، والمرافق والملاعب.

٤- الجو التربوي: يتكون هذا البعد من ١٦ فقرة يضع المعلمون والمشرفون تقديرهم عليها، ويتضمن التعاون بين المعلمين والعاملين، وضوح قواعد السلوك المقبول وغير المقبول، الجو الاجتماعي، الانضباط، دور الإدارة في تنمية روح الجماعة بين المعلمين.

٥- المجتمع المحلي: يتكون هذا البعد من ١٤ فقرة يضع المعلمون والمشرفون تقديرهم عليها، ويتضمن دور الإدارة والمعلمين في إشراك الأهالي في العملية التربوية، تشجيع المركز لأولياء الأمور للتعاون مع المركز، والإفادة من توصيات ومقترحات أولياء الأمور، دور المجتمع المحلي في حل المشكلات التي تواجه المركز.

٦- التدريس والتدريب: يتكون هذا البعد من ١٦ فقرة يضع المشرفون تقديرهم عليها ويتضمن الممارسات التي يقوم بها المعلم داخل الصف كأساليب التدريس والتدريب، الالتزام بوقت الحصة، والإدارة الصفية، واستخدام التعزيز والتغذية الراجعة، التهيئة، استخدام الوسائل التعليمية.

٧- المعلمون والعاملون في المركز: يتكون هذا البعد من ٢٠ فقرة يضع المدراء

والمشرفين تقديرهم عليها، ويتضمن معلومات أساسية عن مستوى إعداد وتأهيل المعلمين وخبراتهم، وكتابة الخطط وصياغة الأهداف التعليمية، واستخدام أساليب تقويم مناسبة، والمحافظة على علاقات إيجابية مع الإدارة والأهالي.

وللتحقق من صدق أداة المدرسة، فقد تم عرضها على عشرة محكمين من المختصين في مجال التربية الخاصة، وعلم النفس التربوي، والمناهج وطرق التدريس والمشرفين التربويين، وذلك للحكم على درجة مناسبة الفقرات للبعد الذي يفترض أن تقيسه وكذلك من حيث الصياغة. هذا وقد تم حذف بعض الفقرات وتعديل البعض الآخر، وذلك بناء على آراء المحكمين بحيث تم الإبقاء على الفقرات التي أجمع عليها ٩٠٪ أو أكثر من المحكمين، وهذا يعتبر مؤشرا على صدق مضمون الفقرات.

وللتحقق من ثبات أداة الدراسة، فقد تم استخراج الثبات بطريقة الاتساق الداخلي لها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Alpha Cronbach وذلك باستخدام جميع البيانات المتحققة من أفراد عينة الدراسة (٨٢ معلما ومعلمة) إذ كانت كما يلي :

| | |
|---|---|
| المنهاج | ٠,٩٤ |
| الإدارة | ٠,٩٦ |
| خصائص المركز | ٠,٩٣ |
| الجو التربوي | ٠,٩٦ |
| المجتمع المحلي | ٠,٩٥ |
| التدريس والتدريب | ٠,٩٦ |
| المعلمون والعاملون | ٠,٩٢ |

من هذه النتائج تبين بأن أداة الدراسة تتمتع بدلالة ثبات مقبولة تبرر استخدامه لغايات هذه الدراسة.

## إجراءات الدراسة

بعد إعداد أداة الدراسة، قام الباحثون بزيارة جميع مراكز التربية الخاصة التي شملتها الدراسة، وتم شرح أهداف الدراسة وإجراءاتها لمديري تلك المراكز ومعلميها

بحيث طلب إلى المعلمين الإجابة عن فقرات أبعاد: المنهاج، والإدارة، وخصائص المركز، والجو التربوي للمجتمع المحلي، كما طلب من المدراء الإجابة عن فقرات بعد المعلمين والعاملين في المركز. بالإضافة إلى ذلك، طلب من خمسة من المشرفين التربويين الإجابة عن جميع الأبعاد التي تضمنتها الأداة، وبشكل خاص بعد التدريس والتدريب، إذ طلب منهم تعبئة هذا الجزء بناء على زيارات ميدانية وملاحظات صفية لكل معلم في عينة الدراسة.

بالإضافة إلى ذلك، طلب من المعلمين الإجابة عن الأسئلة المفتوحة التي تضمنها الجزء الثاني من الأداة، وفي كل الحالات كأن يطلب ممن يجيب عن فقرات الأداه عدم ذكر الاسم حتى يعطى المستجيب حرية الرأي والتعبير. استغرق تطبيق أداة الدراسة حوالي ثلاثة أشهر بعدها تم تحليل البيانات والتوصل إلى النتائج.

## نتائج الدراسة

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول والمتعلق بمدى فاعلية مراكز التربية الخاصة الحكومية والتطوعية الخيرية في دولة الإمارات العربية، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية لعينة الدراسة على أبعاد أداة الدراسة، وكذلك على الدرجة الكلية. وحيث إن عدد فقرات الأبعاد غير متساو، فقد تم تحويل المتوسطات الحسابية إلى متوسطات بلغة سلم الإجابة وذلك بقسمة المتوسطات الحسابية على عدد فقرات كل بعد للأبعاد الفرعية؛ أما المتوسط بلغة سلم الإجابة للدرجة الكلية، فقد استخرج عن طريق قسمة مجموع المتوسطات بلغة سلم الإجابة لأبعاد الأداة والدرجة الكلية لجميع المراكز التي شملتها الدراسة، وجدول رقم ١ يوضح المتوسطات بلغة سلم الإجابة لأبعاد الأداة والدرجة الكلية لجميع المراكز التي شملتها الدراسة.

ولتحديد مدى الفاعلية، فقد تم اعتماد نقطة القطع (٣) لكل بعد من أبعاد الأداة، وكذلك للدرجة الكلية، كمؤشر على فاعلية المراكز بحيث اعتبر المركز فعالا إذا كان تقويمه على البعد ٣ أو اكثر، وغير فعال إذا كان يقل على ٣ درجات. وبناء على ذلك فإنه يتضح من جدول رقم ١ أن هناك ثلاثة مراكز زادت متوسطاتها على الدرجة الكلية

عن ٣ وهي مركز الشارقة ومركز أبو ظبي ومركز خورفكان، في حين أن باقي المراكز لم تصل إلى درجة الفاعلية.

**جدول رقم ١ . المتوسطات بلغة سلم الإجابة لمراكز التربية الخاصة على أبعاد أداة الفاعلية والدرجة الكلية.**

| | المراكز | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| البعد | أبو ظبي | الشارقة | دبي | الفجيرة | رأس الخيمة | العين | خورفكان | المجموع |
| المنهاج | ٢,٩٣ | ٣,١٢ | ٢,١٢ | ٢,٨٧ | ٢,١٩ | ٣,٣٧ | ٣,٣٦ | ٢,٧١ |
| الإدارة | ٢,٩٥ | ٣,٤٩ | ٢,٧١ | ٢,٦٨ | ٢,٢١ | ٢,٥٨ | ٣,٦٦ | ٢,٩٠ |
| خصائص المركز | ٣,٢٣ | ٣,٤٦ | ٢,٤٦ | ٣,٢٣ | ٢,٦٧ | ٣,٢٩ | ٣,٣٥ | ٣,١٠ |
| الجو التربوي | ٣,٤١ | ٣,٥٢ | ٢,٦٣ | ٣,١٩ | ٢,٤٧ | ٢,٧٩ | ٣,٦١ | ٣,٠٩ |
| المجتمع المحلي | ٣,٣١ | ٣,٦٨ | ٢,٦٣ | ٢,٨٥ | ٢,٤٨ | ٣,٠٧ | ٣,٧٠ | ٣,١٠ |
| التدريس والتدريب | ٣,٠٥ | ٣,٦٧ | ٣,٣٩ | ٢,٧٧ | ٣,٣٣ | ٢,٤١ | ٢,٩٦ | ٣,٠٨ |
| المعلمون والعاملون | ٢,٩٣ | ٢,٩٥ | ٢,١٤ | ٢,٨٣ | ٢,٢١ | ٢,٥١ | ٢,٨١ | ٢,٦٣ |
| الدرجة الكلية | ٣,١٢ | ٣,٤١ | ٢,٥٨ | ٢,٩٢ | ٢,٥١ | ٢,٧٢ | ٣,٣٥ | |

وللوقوف على دلالة الفروق لمتوسطات درجات المراكز عن المتوسط الذي تم اعتماده كدلالة على فاعلية المراكز (٣) تم استخراج نتائج اختبار (ت)، إذ أشارت نتائجه إلى أنها كانت على التوالي ٩٤٨٥, ٠ لمركز أبو ظبي و ٣,٢٤١ لمركز الشارقة و ٢,٧٧ لمركز خورفكان. وبالرجوع إلى القيم الحرجة (ت) يلاحظ أن القيمة لمركزي الشارقة وخورفكان فقط هي التي لها دلالة إحصائية مما يدل على زيادتها عن الحد (٣) بفارق ذي دلالة إحصائية.

كذلك يلاحظ من جدول رقم ١ أن هناك تباينا في فاعلية المراكز من حيث الأبعاد التي تضمنتها أداة الدراسة إذ يلاحظ أن بعض هذه الأبعاد بهذه المراكز قد زادت عن ٣. وللوقوف على الدلالة الإحصائية لهذه التباينات عن الحد المعتمد تم استخراج

نتائج اختبار (ت) لفحص دلالة اختلاف هذه القيم للأبعاد المتحققة لكل مركز عن الحد المعتمد للفاعلية، حيث أشارت نتائج اختبار (ت) إلى أن بعد الجو التربوي في مركز أبو ظبي كان دالا إحصائيا فقط قيمة ت (٢,٥٦٥). أما بالنسبة لمركز الشارقة فقد أشارت نتائج اختبار (ت) إلى أن أبعاد الإدارة وخصائص المركز والتدريس والتدريب كانت دالة إحصائيا إذ كانت قيم ت لها على التوالي ٢,٧٢٤ ، ٣,٤٨٧ ، ٤,٥٤٥ . أما بالنسبة لمركز رأس الخيمة، فقد أشارت نتائج اختبار (ت) إلى أن بعد التدريس والتدريب كان دالا إحصائيا إذ كانت قيمة ت ٢,٢٣٩ . وبالنسبة لمركز العين، فقد أشارت نتائج اختبار (ت) إلى أن بعد خصائص المركز كان دالا إحصائيا، إذ كانت قيمة ت ٢,١٩ . وأخيرا، بالنسبة لمركز خورفكان أشارت نتائج اختبار (ت) إلى أن قيم أبعاد المنهاج، والإدارة، وخصائص المركز، والجو التربوي، والمجتمع المحلي دالة إحصائيا، إذ كانت قيم (ت) على التوالي ٢,١٣ ، ٣,٦٧ ، ٢,٦٥٤ ، ٣,٨٢ ، ٤,١٣ . في حين أشارت النتائج إلى عدم فاعلية هذه المراكز من حيث الأبعاد الأخرى، إذ كانت قيم فاعليتها أقل من ٣ أو أنها لا تزيد على ٣ بفارق ذي دلالة إحصائية على مستوى دلالة ٠,٠٥ .

هذا، ويلاحظ من جدول رقم ١ أيضا عدم فاعلية جميع المراكز من حيث بعد المعلمين والعاملين.

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والمتعلق بالفروق في مدى الفاعلية الذي يعزى لمتغير المركز، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي. وجدول رقم ٢ يوضح ذلك.

**جدول رقم ٢. نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير المركز على أبعاد أداة الفاعلية وعلى الدرجة الكلية.**

| مصدر التباين | | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المنهـــاج | بين المجموعات | ٦ | ٩,٨٦ | ١,٦٤ | ٥,٦٢ | ٠,٠٠٠* |
| | داخل المجموعات | ٧٥ | ٢١,٨٩ | ٠,٢٩٢ | | |

تابع جدول رقم ٢.

| مصدر التباين | | درجات الحرية | مجموع المربعات | متوسط مجموع المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الإدارة | بين المجموعات | ٦ | ١٤,٧٥ | ٢,٤٦ | ٤,٦٠ | ٠,٠٠١* |
| | داخل المجموعات | ٧٥ | ٤٠,١١ | ٠,٥٣٥ | | |
| خصائص المركز | بين المجموعات | ٦ | ٦,٠٥ | ١,٠١ | ٣,٤٥ | ٠,٠٠٦* |
| | داخل المجموعات | ٧٥ | ٢١,٩٦ | ٠,٢٩٣ | | |
| الجو التربوي | بين المجموعات | ٦ | ١٠,٥٣ | ١,٧٦ | ٤,٦٩ | ٠,٠٠١* |
| | داخل المجموعات | ٧٥ | ٢٨,١٥ | ٠,٣٧٦ | | |
| المجتمع المحلي | بين المجموعات | ٦ | ١٢,٩٦ | ٢,١٦١ | ٦,٣٦ | ٠,٠٠٠* |
| | داخل المجموعات | ٧٥ | ٢٥,٤٧ | ٠,٣٣٩ | | |
| التدريس والتدريب | بين المجموعات | ٦ | ٨,٣٢ | ١,٣٩ | ٧,٦٩ | ٠,٠٠٠* |
| | داخل المجموعات | ٧٥ | ١٣,٥٩ | ٠,١٨١ | | |
| المعلمون والعاملون | بين المجموعات | ٦ | ٧,٤٩ | ١,٢٥ | ٦,٤١ | ٠,٠٠٠* |
| | داخل المجموعات | ٧٥ | ٠,١٩ | ١,٢٢٨ | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | ٦ | ١٤٤,٥٣ | ٣٤,٠٩ | ٢,٩٠ | ٠,٠٣١* |
| | داخل المجموعات | ٧٥ | ٦٢٣,٠٢ | ٨,٣١ | | |

* (٠,٠٥).

يتضح من جدول رقم ٢ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية مراكز التربية الخاصة يعزى لمتغير المركز على الدرجة الكلية. إذ كانت قيمة ف للدرجة الكلية ٢,٩٠ وبدرجات حرية ٦/ ٧٥ وهذه القيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠,٠٥.

كذلك يتضح من جدول رقم ٢ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية مراكز التربية الخاصة تعزى لمتغير المركز على جميع أبعاد الأداة: المنهاج، والإدارة، وخصائص المركز والجو التربوي، والمجتمع المحلي، والتدريس والتدريب

والمعلمون والعاملون، إذ كانت قيم ف لتلك الأبعاد ٥,٦٢ ، و٤,٦٠ ، و ٣,٤٥ ، و ٤,٦٩ ، و ٦,٣٦ ، و ٧,٦٩ ، و ٦,٤١ وبدرجات حرية ٦/ ٧٥ وهذه القيم ذوات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من ٠,٠٥ .

ولتحديد اتجاهات الفروق في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية لأداة الدراسة، فقد استخدم اختبار شيفيه Scheffe حيث أظهر أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مركزي خورفكان والشارقة، إذ كانت المتوسطات لبعد المنهاج لمركز خورفكان ٣,٣٦ ولمركز الشارقة ٣,١٢ بينما كان المتوسط لمركز رأس الخيمة ٢,١٩ .

كذلك وجد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مركزي خورفكان والشارقة من جهة وبين مركز رأس الخيمة من جهة أخرى على بعد الجو التربوي لصالح مركزي خورفكان والشارقة، إذ كانت المتوسطات لبعد الجو التربوي لمركزي خورفكان والشارقة ٣,٦١ و ٣,٥٢ على التوالي، بينما كان لمركز رأس الخيمة ٢,٤٨ .

وتبين أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى مركز الشارقة من جهة وبين مركزي الفجيرة ورأس الخيمة على بعد المجتمع المحلي لصالح مركز الشارقة، إذ كان المتوسط لمركز الفجيرة ٢,٨٥ ولمركز رأس الخيمة ٢,٤٧ . ووجد أيضا فروق ذات دلالة إحصائية بين مركزي خور فكان ورأس الخيمة، إذ كان المتوسط لمركز خورفكان على بعد المجتمع المحلي ٣,٧٠ بينما كان المتوسط لمركز رأس الخيمة ٢,٤٨ .

كذلك تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين مركز الشارقة من جهة ومركزي الفجيرة والعين من جهة أخرى على بعد التدريس والتدريب لصالح مركز الشارقة، إذ كان المتوسط لبعد التدريس والتدريب لمركز الشارقة ٣,٦٧ بينما كان المتوسط لمركز الفجيرة ٢,٧٧ ولمركز العين ٢,٤١ .

هذا، وقد تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين جميع المراكز في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية الأخرى للأداة.

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والمتعلق بالمشكلات التي تحد من فاعلية التدريس من وجهة نظر المعلمين، فقد تم تفريغ استجابات المعلمين وحسبت التكرارات والنسب المئوية. جدول رقم ٣ يوضح التكرارات والنسب المئوية للمشكلات

التي تتعلق بالطلبة والتي تحد من فاعلية التدريس مرتبة تنازليا.

**جدول رقم ٣. التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تتعلق بالطلبة والتي تحد من فاعلية التدريس.**

| المشكلة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| التباين في قدرات الطلبة | ٦٦ | ٪٩٤ |
| كثرة عدد الطلبة في الصف | ٥٨ | ٪٨٣ |
| الغياب المتكرر للطلبة | ٤٣ | ٪٦١ |
| المشكلات السلوكية للطلبة | ٤٠ | ٪٥٧ |
| كبر سن الطلبة | ٣٨ | ٪٥٤ |

يتضح من جدول رقم ٣ أن أكثر المشكلات التي تتعلق بالطلبة والتي تحد من فاعلية التدريس من وجهة نظر المعلمين هو التباين في قدرات الطلبة، يليها كثرة عدد الطلبة في الصف، ثم الغياب المتكرر للطلبة. هذا، وجدول رقم ٤ يوضح التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تتعلق بالمعلمين والتي تحد من فاعلية التدريس.

**جدول رقم ٤ . التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تتعلق بالمعلم والتي تحد من فاعلية التدريس.**

| المشكلة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| نقص الدورات التدريبية | ٦٧ | ٪٩٦ |
| عدم التخصص في التربية الخاصة | ٥٥ | ٪٧٩ |
| نقص الخبرات في مجال المعاقين | ٥٣ | ٪٧٦ |
| نقص المراجع العلمية | ٤١ | ٪٥٩ |
| الدورات التدريبية نظرية | ٣٨ | ٪٥٤ |

يتضح من جدول رقم ٤ أن أكثر المشكلات التي تتعلق بالمعلم والتي تحد من فاعلية التدريس هي نقص الدورات التدريبية، ثم عدم التخصص في التربية الخاصة، يليها نقص الخبرات في مجال المعاقين، ثم نقص المراجع العلمية، وأخيرا الدورات

التدريبية يغلب عليها الطابع النظري. وجدول رقم ٥ يوضح التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تتعلق بالإدارة والتي تحد من فاعلية التدريس.

**جدول رقم ٥. التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تتعلق بالإدارة والتي تحد من فاعلية التدريس.**

| المشكلة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الإدارة غير مؤهلة علميا | ٦١ | ٪٨٧ |
| الإدارة غير متعاونة | ٥٨ | ٪٨٣ |
| عدم وجود إشراف فني | ٥٦ | ٪٨٠ |
| تحيز الإدارة | ٥٥ | ٪٧٩ |
| نقص التشجيع والدعم | ٥٣ | ٪٧٦ |

يتضح من جدول رقم ٥ أن أكثر المشكلات التي تتعلق بالإدارة والتي تحد من فاعلية التدريس هي أن الإدارة غير مؤهلة علميا، ثم أن الإدارة غير متعاونة مع المعلمات، يليها عدم وجود الإشراف الفني من قبل الإدارة على عمل المعلمات، ثم تحيز الإدارة وأخيرا نقص التشجيع والدعم. هذا وجدول رقم ٦ يوضح التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تتعلق بالمركز وتوافر اللوازم التي تحد من فاعلية التدريس.

**جدول رقم ٦. التكرارات والنسب المئوية التي تتعلق بالمركز واللوازم والتي تحد من فاعلية التدريس.**

| المشكلة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| الغرف الصفية ضيقة | ٥٦ | ٪٨٠ |
| الكراسي غير مناسبة للطلبة | ٥٥ | ٪٧٩ |
| عدم وجود ملاعب ومرافق | ٤٠ | ٪٥٧ |
| عدم توافر لوازم للتعليم | ٣٥ | ٪٥٠ |
| استخدام روتين التزويد | ٣٣ | ٪٤٧ |

يتضح من جدول رقم ٦ أن أكثر المشكلات التي تتعلق بالمركز واللوازم والتي تحد من فاعلية التدريس هي ان الغرف الصفية ضيقة وأن الكراسي غير مناسبة لحجم الطلبة. ثم عدم وجود ملاعب ومرافق، ثـم عدم توافر لوازم للتعليم، وأخيرا لاستخدام روتين في التزويد. هذا وجدول رقم ٧ يوضح التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تتعلق بأولياء الأمور والتي تحد من فاعلية التدريس.

**جدول رقم ٧. التكرارات والنسب المئوية للمشكلات التي تتعلق بأولياء الأمور والتي تحد من فاعلية التدريس.**

| المشكلة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| عدم اهتمام أولياء الأمور | ٦٨ | ٪٩٧ |
| تدخل أولياء الأمور | ٥٢ | ٪٧٤ |
| عدم رضا أولياء الأمور | ٤٣ | ٪٦١ |
| توقعات غير واقعية | ٣٧ | ٪٥٣ |
| تدليل الطلبة | ٣٤ | ٪٤٩ |

يتضح من الجدول رقم ٧ أن أكثر المشكلات التي تتعلق بأولياء الأمور، والتي تحد من فاعلية التدريس، هي عدم اهتمام أولياء الأمور، ثم تدخل أولياء الأمور في التعليم، ثم عدم رضا أولياء الأمور عما يتعلمه الطلبة في المركز، يليه توقعات غير واقعية من قبل أولياء الأمور لأبنائهم وأخيرا تدليل الطلبة.

## المناقشة

لقد أشارت نتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بمدى فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة إلى فاعلية مركزين هما مركز الشارقة ومركز خورفكان فقط في حين أن مركز أبو ظبي قد زاد على حد القطع الذي اعتمد للفاعلية، إلا أنه لم يكن له دلالة إحصائية؛ أما باقي المراكز فلم تكن فعالة. هذا ويمكن تفسير هذه

النتيجة بأن مركز الشارقة ومركز خورفكان هما من أقدم مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة نسبيا، بالإضافة إلى أن مركز التدخل المبكر التابع لمدينة الشارقة للخدمات الإنسانية والذي يتميز بالحداثة والتطور في بنائه وبرامجه، قد تم التعامل معه على أنه جزء من مركز مدينة الشارقة، وربما كان هذا عاملا في فاعلية هذا المركز. كذلك فإن مركز خورفكان والذي يعتبر رديفا لمدينة الشارقة للخدمات الإنسانية والذي يتبع لها إداريا يفسر أيضا فاعلية هذا المركز.

ولدى الاطلاع على دلالة متوسطات الأبعاد لجميع المراكز فقد تبين أن الجو التربوي فقط في مركز أبو ظبي هو الفعال في حين أن أبعاد الإدارة وخصائص المركز والتدريس والتدريب لمركز الشارقة كانت فعالة. أما مركزا دبي ورأس الخيمة فلم يكن فعالا إلا في بعد التدريس والتدريب ومركز العين في بعد خصائص المركز فقط؛ هذا ويعتبر مركز خورفكان فعالا في خمسة أبعاد هي المنهاج والإدارة وخصائص المركز والجو التربوي والمجتمع المحلي. أما مركز الفجيرة، فلم يكن فعالا في أي بعد من أبعاد الأداة. من هنا فإن أقل الأبعاد فاعلية نسبيا هي أبعاد المعلمين والعاملين، والمنهاج، والإدارة.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن المراكز بشكل عام تعاني من مشكلة عدم وجود منهاج أو دليل تستند إليه تلك المراكز في التدريس والتدريب، خاصة في حالة الإعاقة العقلية. أما عدم فاعلية الإدارة، فيعود إلى أن غالبية مدراء المراكز غير مؤهلين ولا يحملون درجات علمية في مجال التربية الخاصة وتأهيل المعاقين وليس لديهم خبرة إدارة برامج ومؤسسات التربية الخاصة، خاصة في المراكز التي أنشئت حديثا. كذلك فإن المعلمات بشكل عام غير مؤهلات أكاديميا للعمل مع المعاقين، وبحصر تخصصات تلك المعلمات وجد أن ١٢٪ فقط منهن يحملن درجة علمية في تخصص التربية الخاصة، والباقي لديهن فقط خبرة عملية في هذا المجال، يزيد المشكلة أن تكون بعض المعلمات غير مؤهلات أكاديميا وتنقصهن الخبرة في مجال تدريس وتدريب المعاقين أيضا.

لقد أشارت نتائج الدراسة الحالية أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

مدى الفاعلية يعزى لمتغير المركز، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى التباين الواضح في خبرات المراكز القديمة مقارنة بخبرات المراكز الحديثة. فالفرق الزمني يصل أحيانا إلى ١٥ سنة. فعلى سبيل المثال، فإن مركز مدينة الشارقة للخدمات الإنسانية تأسس سنة ١٩٧٩م ومركز أبو ظبي تأسس سنة ١٩٨١م. في حين أن مركزي رأس الخيمة والفجيرة تأسسا سنة ١٩٩٦م.

أشارت نتائج الدراسة الحالية أيضا فيما يتعلق بالمشكلات التي تتعلق بالطلبة والتي تحد من فاعلية التدريس من وجهة نظر المعلم إلى أن التباين في قدرات الطلبة حصل على أعلى تكرار ونسبة مئوية. فبالإضافة إلى الاستنتاج بأن تجميع الطلبة في الصفوف نتيجة لعمليات التشخيص والتقويم التي قد يشوبها عدم الدقة، فإنه يمكن الاستنتاج أيضا بأن عدم كفاءة المعلم في التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة الذي يفترض أن تتباين قدراتهم ربما يكون هو سبب شكوى المعلم أو المعلمة. وهذا التفسير يمكن أن ينسحب على المشكلات السلوكية كسبب يحد من فاعلية التدريس، إذ أن نقص الخبرة في التعامل مع المشكلات ربما يكون هو السبب.

أما كثرة العدد والغياب المتكرر وكبر سن الطلبة فقد تكون أسبابا موضوعية حيث تؤيد الملاحظات الميدانية مثل هذه النتيجة.

أما النتائج التي تتعلق بالمعلم والتي تحد من فاعلية التدريس بأن الإدارة غير مؤهلة علميا وغير معاونة، وهذا يتفق أيضا مع نتائج الفاعلية في بعد الإدارة، ويؤكد بأن معظم المدراء غير مؤهلين للعمل كمدراء وتنقصهم الخبرة في مجال العمل مع العاملين مع المعاقين.

أما النتائج التي تتعلق بمشكلات بناء المركز واللوازم والتي تحد من فاعلية التدريس، فقد أشارت إلى أن أكثر المشكلات تكرارا كانت ضيق الغرف الصفية في المراكز بالإضافة إلى عدم مناسبة الكراسي للطلبة وعدم توافر مرافق للمراكز كالملاعب والمسارح والساحات وكذلك عدم توافر اللوازم. ومع أن معظم المراكز حديثة البناء، إلا أنه يمكن تفسير ذلك بأن هناك أمورا فنية وهندسية لم يتم مراعاتها في البناء مثل ضيق الغرف الصفية وعدم توافر المرافق الهامة للمركز.

وأخيرا، فقد أشارت النتائج المشكلات التي تتعلق بأولياء الأمور والتي تحد من

فاعلية التدريس إلى عدم اهتمام أولياء الأمور وتدخلهم بشكل سلبي في أعمال المركز بالإضافة إلى عدم رضاهم لما يقدم لأبنائهم من خدمات تعليمية وتدريبية. وهذه النتائج متوقعة، إذ أن ظاهرة عزوف أولياء الأمور عن المشاركة والتعاون مع مراكز التربية الخاصة مألوفة، وذلك لأسباب متعددة أهمها عدم وعي أولياء الأمور بأهمية تعليم أبنائهم، وكذلك ترددهم بسبب شعورهم بالخجل والإحراج لإعاقة أبنائهم، بالإضافة إلى انشغالهم في أمور حياتهم والتي تأخذ معظم وقتهم.

ملحق رقم ١

حضرة.................

تحية طيبة وبعد،

يقوم الباحثون بدراسة حول تقويم فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة. ومن أجل ذلك تم تصميم الاستبانة المرفقة على شكل عبارات تمثل العناصر الأساسية في فاعلية المراكز.

يرجى قراءة فقرات الاستبانة ووضع إشارة (✓) في المكان المناسب الذي يعبر عن مدى المطابقة لكل عبارة.

يرجى التكرم بالإجابة عن جميع العبارات بكل صراحة وصدق. علما بأن المعلومات هي لأهداف البحث العلمي فقط وليس لها علاقة بأية أهداف أخرى.

شاكرين لكم حسن تعاونكم لما فيه الخير.

واقبلوا فائق الاحترام

الباحثون

**المنهاج***

| م | | تنطبق بدرجة كبيرة | تنطبق بدرجة متوسطة | تنطبق بدرجة قليلة | لا تنطبق إطلاقا |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الأهداف العامة واضحة ومحددة. | | | | |
| ٢ | الأهداف التعليمية واضحة ومحددة. | | | | |
| ٣ | تتلاءم الأهداف التدريسية مع الأهداف العامة. | | | | |
| ٤ | تتلاءم محتوى المنهاج في تسلسل منطقي. | | | | |
| ٥ | يسير محتوى المنهاج في تسلسل منطقي. | | | | |
| ٦ | يتلاءم محتوى المنهاج مع خصائص الطلبة. | | | | |
| ٧ | تنسجم الأنشطة الصفية واللاصفية مع حاجات الطلبة. | | | | |
| ٨ | ملاءمة وسائل التقويم وأدواته. | | | | |
| ٩ | الوسائل التعليمية مناسبة ومحددة. | | | | |
| ١٠ | يتلاءم المنهاج مع حاجات الطلبة وقدراتهم. | | | | |
| ١١ | يتوافق محتوى المنهاج مع الزمن الذي يحتاجه الطلبة. | | | | |
| ١٢ | يراعي المنهاج حاجات الطلبة النمائية. | | | | |
| ١٣ | محتوى المنهاج وظيفي يفيد الطلبة في حياتهم العملية. | | | | |
| ١٤ | يوجد دليل معلم يساعده في تعليم كل درس أو مهارة. | | | | |
| ١٥ | يثير المنهاج اهتمام الطلبة للتعلم. | | | | |
| ١٦ | يراعي المنهاج اهتمام الطلبة للتعلم. | | | | |
| ١٧ | ينمي المنهاج في الطلبة القدرات المطلوبة. | | | | |
| ١٨ | يزيد المنهاج من فاعلية التدريس. | | | | |
| ١٩ | توفر إدارة المركز ما يلزم لتنفيذ المنهاج بفاعلية. | | | | |

* يجيب عنها المعلمون والمشرفون.

**الإدارة***

| م | | تنطبق بدرجة كبيرة | تنطبق بدرجة متوسطة | تنطبق بدرجة قليلة | لا تنطبق إطلاقا |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تتمتع إدارة المركز بتأهيل أكاديمي وخبرات مناسبة. | | | | |
| ٢ | تعمل الإدارة على تحسين الأداء التعليمي للمعلمات. | | | | |
| ٣ | تؤمن الإدارة بأهمية تطبيق المبادئ التربوية الحديثة. | | | | |
| ٤ | توقعات إدارة المركز من الطلبة عالية. | | | | |
| ٥ | تساعد الإدارة في رفع مستوى قدرات ومهارات الطلبة في المركز. | | | | |
| ٦ | تتابع الإدارة مستوى إتقان الطلبة في المركز للمهارات الأساسية. | | | | |
| ٧ | تقوم الإدارة بزيارات صفية بقصد تحسين التعليم. | | | | |
| ٨ | تعزز الإدارة المعلمات المتميزات. | | | | |
| ٩ | توفر الإدارة الدورات التدريبية للمعلمات أثناء الخدمة. | | | | |
| ١٠ | تشجع الإدارة المعلمات على تطوير انفسهن مهنيا. | | | | |
| ١١ | تستجيب الإدارة المشكلات التي تعترض المعلمات وتحاول حلها. | | | | |
| ١٢ | تقوم الإدارة أداء المعلمات بانتظام. | | | | |
| ١٣ | تحرص الإدارة على أن تكون علاقات المعلمات مع بعضهن جيدة. | | | | |

* يجيب عنها المعلمون والمشرفون.

**خصائص المركز***

| م | | تنطبق بدرجة كبيرة | تنطبق بدرجة متوسطة | تنطبق بدرجة قليلة | لا تنطبق إطلاقا |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | يقع المركز في مكان يسهل الوصول إليه. | | | | |
| ٢ | مساحة المركز مناسبة لعدد الطلبة. | | | | |
| ٣ | غرف المركز واسعة ومناسبة للطلبة. | | | | |
| ٤ | النظافة في المركز جيدة. | | | | |
| ٥ | شروط السلامة العامة متوافرة في الغرف والممرات. | | | | |
| ٦ | الإضاءة والتهوية مناسبة في غرف المركز. | | | | |
| ٧ | تتوافر في المركز وسائل الإسعافات الأولية. | | | | |
| ٨ | أثاث المركز مناسب لأعمار وحالات الطلبة. | | | | |
| ٩ | يوجد في المركز ملاعب مناسبة للطلبة. | | | | |
| ١٠ | يوجد في المركز ساحة مناسبة للطلبة. | | | | |
| ١١ | للمركز مداخل تسهل دخول الطلبة إليه. | | | | |
| ١٢ | يتوافر في المركز مرافق صحية كافية ومناسبة للطلبة. | | | | |
| ١٣ | توافر للمركز وسائل مواصلات كافية ومناسبة. | | | | |
| ١٤ | التكييف في المركز مناسب. | | | | |
| ١٥ | يتوافر في المركز غرف وأماكن خاصة بالإدارة والأخصائيين. | | | | |
| ١٦ | مستوى صيانة مرافق المركز والبناء جيدة. | | | | |
| ١٧ | لا تسمع الأصوات أو الضوضاء في الغرف الصفية. | | | | |
| ١٨ | تصميم بناء المركز وظيفي يخدم أهداف المركز. | | | | |
| ١٩ | يتوافر في المركز الأدوات التي تيسر العمل (كمبيوتر، آلة، تصوير... إلخ). | | | | |
| ٢٠ | يتوافر في المركز ألعاب في الساحات الخارجية والداخلية. | | | | |
| ٢١ | يتوافر في المركز وسائل تعليمية وأدوات ومستلزمات للتعلم. | | | | |

* يجيب عنها المعلمون والمشرفون.

**الجو التربوي ***

| م | | تنطبق بدرجة كبيرة | تنطبق بدرجة متوسطة | تنطبق بدرجة قليلة | لا تنطبق إطلاقا |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تعمل المعلمات في المركز في جو تعاوني. | | | | |
| ٢ | قواعد الانضباط داخل المركز محددة وتطبق بفاعلية. | | | | |
| ٣ | قواعد السلوك المقبول وغير المقبول واضحة لدى المعلمات والطلبة. | | | | |
| ٤ | الجدول الدراسي منظم ويأخذ بعين الاعتبار حاجات الجميع. | | | | |
| ٥ | يستغل الوقت الذي يقضيه الطلبة في المركز بفاعلية. | | | | |
| ٦ | يتساوى الطلبة في الاهتمام الذي تبديه المعلمات. | | | | |
| ٧ | الجو الاجتماعي السائد في المدرسة يشجع على التعلم. | | | | |
| ٨ | تتعاون المعلمات فيما بينهن لمصلحة الطلبة. | | | | |
| ٩ | تعمل الإدارة على تسهيل أداء المعلمات. | | | | |
| ١٠ | مستوى الانضباط الصفي في المركز جيد. | | | | |
| ١١ | الجو التربوي في المركز آمن ومنظم بطريقة جيدة. | | | | |
| ١٢ | تحرص الإدارة على تحسين مستوى فاعلية المركز. | | | | |
| ١٣ | تعمل الإدارة على طلب المساعدة من أولياء الأمور بشأن تنفيذ الخطط والبرامج الفردية. | | | | |
| ١٤ | تعمل الإدارة على حفز وتشجيع المعلمة المتميزة. | | | | |
| ١٥ | تنمي الإدارة روح الجماعة بين المعلمات. | | | | |
| ١٦ | مستوى انتماء المعلمات للمركز جيد. | | | | |

* يجيب عنها المعلمون والمشرفون.

**المجتمع المحلي ***

| م | | تنطبق بدرجة كبيرة | تنطبق بدرجة متوسطة | تنطبق بدرجة قليلة | لا تنطبق إطلاقا |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ١ | تعمل الإدارة على بناء علاقة إيجابية مع أولياء الأمور. | | | | |
| ٢ | تطلع الإدارة أولياء الأمور على مشكلات الطلبة. | | | | |
| ٣ | تشجع المعلمة أولياء الأمور على متابعة تقدم الطلبة. | | | | |
| ٤ | تدعو الإدارة أولياء الأمور إلى اجتماعات دورية. | | | | |
| ٥ | يشجع المركز أولياء الأمور على المشاركة في تعليم أبنائهم. | | | | |
| ٦ | يقدم المركز للأهل تقارير منظمة حول تقدم وتطور مهارات الطالب ذي الحاجات الخاصة. | | | | |
| ٧ | يوضح المركز للأهل خطة العمل مع الطالب ويشركهم في وضعها. | | | | |
| ٨ | يبين المركز للأهل كيفية تعاملهم مع مشكلة طفلهم. | | | | |
| ٩ | يناقش المركز الأهل في التغيرات الفسيولوجية والانفعالية والاجتماعية للطفل ذي الحاجات الخاصة. | | | | |
| ١٠ | يعمل المركز على كسب دعم الأهل وتعاونهم. | | | | |
| ١١ | يشجع المركز الأهل على المشاركة في العملية التربوية. | | | | |
| ١٢ | يتابع المجتمع المحلي أداء المركز بشكل عام. | | | | |
| ١٣ | يساعد المجتمع المحلي في حل المشكلات التي تواجه المركز. | | | | |
| ١٤ | تأخذ الإدارة اقتراحات وتوصيات أولياء الأمور بعين الجدية. | | | | |

* يجيب عنها المعلمون والمشرفون.

**التدريس والتدريب***

| م | | تنطبق بدرجة كبيرة | تنطبق بدرجة متوسطة | تنطبق بدرجة قليلة | لا تنطبق إطلاقا |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تدرس المعلمة الطلبة بشكل فردي أو على شكل مجموعات صغيرة اعتمادا على الأهداف التعليمية. | | | | |
| ٢ | تحافظ المعلمة على ابتداء الحصة وانتهائها في الوقت المحدد. | | | | |
| ٣ | تقضي المعلمة وقت الحصة في التعليم والتدريب. | | | | |
| ٤ | تطبق المعلمة إجراءات الضبط الصفي بفاعلية. | | | | |
| ٥ | تنتبه المعلمة إلى جميع الطلبة داخل الصف. | | | | |
| ٦ | تعزز المعلمة السلوك الجيد أو المناسب للطالب. | | | | |
| ٧ | تتعامل المعلمة بشكل جيد مع الفوضى التي يمكن أن تحدث بالصف. | | | | |
| ٨ | تستخدم المعلمة أساليب تدريسية متنوعة ومناسبة. | | | | |
| ٩ | تعطي المعلمة تغذية راجعة فورية للطلبة. | | | | |
| ١٠ | تقلل المعلمة إلى أدنى حد ممكن من الوقت الذي يقضي في غير التدريس. | | | | |
| ١١ | تحافظ المعلمة على ضبط باقي الطلبة أثناء مساعدتها للطالب أو مجموعة من الطلبة أثناء التدريس. | | | | |
| ١٢ | تبدأ المعلمة في التدريس حال دخولها الصف. | | | | |
| ١٣ | تهيىء المعلمة الطلبة للتعلم في بداية كل حصة. | | | | |
| ١٤ | تثير المعلمة اهتمام الطلبة بمحتوى الدرس وذلك بربطه بأشياء متعلقة بهم شخصيا. | | | | |
| ١٥ | تشير المعلمة باستمرار إلى إجابات الطالب الصحيحة. | | | | |
| ١٦ | تختار المعلمة المكافآت التي تتلاءم مع مستوى الطلبة. | | | | |

* يجيب عنها المشرفون.

**المعلمون والعاملون في المركز***

| م | | تنطبق بدرجة كبيرة | تنطبق بدرجة متوسطة | تنطبق بدرجة قليلة | لا تنطبق إطلاقا |
|---|---|---|---|---|---|
| **( أ ) المعلمات** | | | | | |
| ١ | مستوى تأهيل المعلمات مناسب. | | | | |
| ٢ | خبرة المعلمة مناسبة. | | | | |
| ٣ | تتمتع المعلمة بسمات شخصية مناسبة للعمل مع الأطفال ذوي الحاجات الخاصة. | | | | |
| ٤ | تستخدم المعلمة أساليب تعليمية متنوعة. | | | | |
| ٥ | تستخدم المعلمة خططا فردية للطلبة بشكل مناسب. | | | | |
| ٦ | تضع المعلمة أهدافا تعليمية واضحة وسهلة التحقيق. | | | | |
| ٧ | توقعات المعلمة من الطلبة تنسجم مع قدراتهم. | | | | |
| ٨ | تبدي المعلمة رغبة للعمل مع الطلبة ذوي الحاجات الخاصة. | | | | |
| ٩ | تستخدم المعلمة التغذية الراجعة بانتظام. | | | | |
| ١٠ | تستخدم المعلمة أساليب تقويم مناسبة. | | | | |
| ١١ | تستخدم المعلمة وسائل تعليمية مناسبة. | | | | |
| ١٢ | تستطيع المعلمة تحديد مستوى أداء الطالب الحالي. | | | | |
| ١٣ | تستطيع المعلمة استخدام أساليب تعديل السلوك. | | | | |
| ١٤ | عدد المعلمات مناسب لعدد الطلبة في المركز. | | | | |
| ١٥ | تحافظ المعلمة على علاقات إيجابية مع الطلبة. | | | | |
| ١٦ | تحافظ المعلمة على علاقات إيجابية مع الأهالي. | | | | |
| **(ب) العاملون الآخرون** | | | | | |
| ١٧ | يتوافر في المركز عدد من الإداريين مناسب لحجم المركز. | | | | |
| ١٨ | يتوافر في المركز أخصائيون ممن يحتاجهم المركز. | | | | |
| ١٩ | يوفر المركز خدمات طبية وصحية بشكل دوري. | | | | |
| ٢٠ | يوفر المركز خدمات أخصائيون (مثل: النطق، العلاج الطبيعي... إلخ) عند الحاجة. | | | | |

* يجيب عنها المدراء والمشرفون.

ما هي أهم المشكلات التي تحد من فاعليتك في التدريس :

١- مشكلات تتعلق بالطلبة :

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

٢- مشكلات تتعلق بك كمعلمة (الإعداد والتأهيل) :

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

٣- مشكلات تتعلق بالإدارة في المركز :

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

٤- مشكلات تتعلق بالمركز واللوازم التعليمية :

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

٥- مشكلات تتعلق بأولياء الأمور والمجتمع المحلي :

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

. . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . .

## المراجع

[١] Turnbull, A., and H. Turnbull. *Families, Professionals and Exceptionality: A Special Partnership.* 2nd ed. Columbus, OH: Merrill, 1990.

[٢] Hasazi, B., A. Gordon, and F. Rose. "Factors Associated with Employment Status of Handicapped Young Existing High School Students from 1979 - 1983." *Exceptional Children*, 51, No. 6 (1985), 455-69.

[٣] Edgar, E., L. Levine, and M. Maddox. "Statewide Follow-up Studies of Secondary Education Students in Transition." Working paper. Expermental Education Unit of the Child Development and Mental Retardation Center. Washington, D. C.: University of Washington, 1986.

[٤] Wagner, A. *The Transition Experience of Youths with Disabilities.* A report from the National Longitudinal Transition Study. Boston: Houghton Miffin, 1991.

[٥] Worthen, B., and J. *Sanders. Educational Evaluation: Alternative Approaches and Practical Guidelines.* New York: Longman, 1987.

[٦] الصوفي، محمد، وخليل عليان، ومحمد مظهر، وعبدالرحيم، عـدس. *فاعلية المدرسـة اليمنية في مـرحلة التعليم الأساسي.* صنعاء: وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣م.

[٧] Schrag, S. "Special Education in the Reform Movement: Progress and Challenges." Unpublished paper presented at the Anual State Directors of Special Education Leadership Conference, 1997.

[٨] McLaughlin, C. "Promising Practices and Future Directions for Special Education." *Interstate Research Associated NICHY News Digest*, 2, No. 2 (1993), 316-66.

[٩] Lezotte, A. "School Improvement Based on Effective School Research." In Lipsky and Gartner, eds., *Beyond Separate Education: Quality Education for All.* Baltimore, MD: Brooks, 1989.

[١٠] Purkey, B., and M. Smith. "School Reform: The District Policy Implications of the Effective School Literature." *Elementary School Journal*, 85, No. 3 (1985), 13-23.

[١١] Robinson, R. *Effective Schools: A Summary Research.* Arlington, VA: Educational Research Services, 1983.

[١٢] Fullan, A., S. Smith, and R. Purkey. *Effective School Leadership Policy and Process.* New York: McGraw Hill, 1985.

[١٣] Kyle, L., and R. V. Regina. *Reaching for Excellence: An Effective School Source Book.* New York: E. H. White, 1985.

[١٤] Goodman, C. "The Effective Schools Movement and Special Education." *Exceptional Children.* 2, No. 3 (1985), 314-67.

[١٥] Finn, L. "How to Spot an Effective Principal." *Principal*, 3, No. 2 (1987), 14-23.

[١٦] مصلح، أحمد. «تقويم الكفاية التربوية للأبنية المدرسية في الأردن.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٨٩م.

[١٧] Mullins, M. *Management and Organizational Behavior.* New York: Pitman Publishing, 1985.

[١٨] Sandler, T., and C. Thurman. "A Training Program for Parents of Handicapped School Children: Effects upon Mother, Father, and Child." *Exceptional Children*, 49, No. 4 (1983), 32-34.

[١٩] McLaughlin, C., and T. Warren. *Issues and Options in Restructuring Schools and Special Education Programs*. College Park, 1992.

[٢٠] وزارة العمل والشؤون الاجتماعية. *دليل المؤسسات والجمعيات والمراكز العامله في مجال المعاقين بدولة الإمارات العربية المتحدة*. أبو ظبي: وزارة العمل، ١٩٩٧م.

[٢١] دردريان، آني. «مستوى فاعلية مراكز التربية الخاصة في الأردن.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩٤م.

[٢٢] حداد، كوثر. «درجة فاعلية المدرسة الثانوية الأكاديمية الحكومية في الأردن.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩٣م.

[٢٣] الرز، محمد. «فاعلية المدرسة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظر المشرفين والمديرين والمعلمين.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩١م.

[٢٤] صبحا، خولة. «تقويم فاعلية المدرسة الابتدائية وتحديد العوامل التي تميز المدارس الفعالة وغير الفعالة في مدارس عمان الحكومية.» رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، ١٩٩١م.

# Evaluating the Effectiveness of Special Education Centers in the United Arab Emirates

**Jamil M. Smadi*, Abdelaziz M. Sartawi**, Yasser A. Hollawani***, and Ibrahim A. Qaryouti******

* Vice-Dean, Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman, Jordan, **Professor, Dept. of Special Education, College of Education, United Arab Emirates University, Al-Ain, UAE, ***Assistant Professor, Dept. of Special Education, College of Education, United Arab Emirates University, Al-Ain, UAE, and ****Outside Lecturer, Dept. of Special Education, College of Education, United Arab Emirates Universiry, Al-Ain, UAE

**Abstract.** This study aimed at evaluating the effectiveness of special education centers in the United Arab Emirates. All of the special education centers (8) and a total of 82 teachers served as a sample for the study. An instrument for evaluation of the effectiveness was constructed; it consisted of 119 items in 7 categories: curriculum, administration, center characteristics, educational climate, community, teaching and training, and teachers. The instrument was administered to the teachers, administrators, and supervisors of the centers.

The result of the test for the total score showed there are only two centers considered to be effective; they are Sharja Center & Khorfakkan Center. The results showed, with regard to the sub-scales, that Abu Dhabi Center was effective in educational climate, Sharja Center in administration, center characteristics, and teaching, Al Ain Center in center characteristics and community, and Khorfakkan in curriculum, administration, center characteristics, educational climate, and community. All of the other sub-scales were not effective.

The results of the analysis of variance showed that there are significant differences in the effectiveness of the centers for the total score and for all of the sub-scales. The results also showed that the problems which lessen teaching effectiveness are as follows: variation in students' abilities, lack of teacher training, unqualified administration, classroom space, and lack of parentel involvement.

*J. King Saud Univ.*, Vol. 13, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-165 Ar., Riyadh (A.H. 1421/2001).

# Contents

**Page**

Academic Publishing and Press

*J. King Saud Univ.*, Vol. 13, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (1), pp. 1-165 Ar., Riyadh (A.H. 1421/2001).

# Journal of
# King Saud University

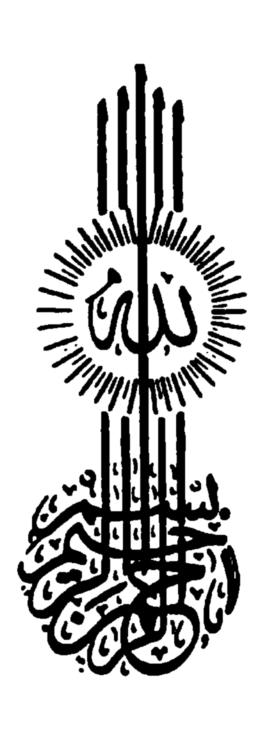
## Volume 13

## Educational Sciences & Islamic Studies (1)

**A.H. 1421**
**(2001)**



Academic Publishing and Press, King Saud University
**P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia**



# Guidelines for Authors

**The Journal of King Saud University**

This periodical is a publication of the Academic Publishing Department of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board

1) **Article:**
An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

2) **Review Article:**
A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during an explicit period of time.

3) **Brief Article:**
A short article (note) having the same characteristics as an article.

4) **Forum:**
Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany

5) **Book Reviews**

**General Instructions**

1. **Submission of Manuscripts:**
Papers must be presented typewritten or on a magnetic disk, along with three copies. Once the paper has been approved for publication, the author(s) must present a version in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compatible PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text

2. **Abstracts:**
Manuscripts for articles, review articles, and brief articles require that both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version, be submitted with the manuscript.

3. **Tables and other illustrations:**
Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the Journal's page size (12.6 cm x 18 cm). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or titles, as well as credit lines wherever the material is not original.

4. **Abbreviations:**
The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*. Where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., etc.

5. **References:**
In general, reference citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in on-line brackets, e.g. [7]. *Periodical references* are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.
Example:
[7] Hicks, Granville. "Literary Horizons: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, no. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in on-line brackets including the page (s), e.g., [8, p. 16]. *Book references* are to include the following: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.
Example:
[8] Daiches, David. *Critical Approaches to Literature*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page numbers(s) in on-line brackets.

Latin abbreviations such as op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

6 **Content Note:**
A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g. ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in on-line brackets [ ]) in the same way they are used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the text reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned the content note(s) in the text to precede the content note itself.

7. The manuscripts and forum items submitted to the Journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

8. **Reprints:**
Authors will be provided (25) reprints without charge.

9. **Correspondence:**
Address correspondence to the appropriate Division Editor as follows:

The Journal of King Saud University
**(Educational Sciences & Islamic Studies)**
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

10. **Frequency:** Biannual

11. **Price per issue:** SR 10
$ 5 (including postage).

12. **Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Saudi Arabia.

J. King Saud Univ., Vol. 13, Educ.Sci . & Islamic Studies (1), pp.1-165 Ar., Riyadh (A.H. 1421/2001).

ISSN 1018-3620



# Journal of King Saud University

## Volume 13

### Educational Sciences & Islamic Studies (1)

A.H.1421 (2001)



King Saud University

Academic Publishing and Press

مجلة جامعة الملك سعود، م ١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٦٧-٥٧٨ بالعربية، الرياض (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م)

ردمد ١٠١٨-٣٦٢٠



# مجلة جامعة الملك سعود

## المجلد الثالث عشر

## العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)

١٤٢١ هـ (٢٠٠١م)



جامعة الملك سعود

النشر العلمي والمطابع

# قواعد النشر

## مجلة جامعة الملك سعود

مجلة جامعة *الملك* سعود دورية تنشرها إدارة النشر العلمي والمطابع بجامعة الملك سعود، وهي تهدف إلى إتاحة الفرصة للباحثين لنشر نتائج أبحاثهم. تنظر هيئة التحرير - من خلال هيئات التحرير الفرعية - في نشر مقالات في جميع فروع المعرفة. تقدم البحوث الأصلية - التي لم يسبق نشرها - بالعربية أو بالإنجليزية، وفي حالة القبول يجب ألا تنشر المادة في أي دورية أخرى دون إذن كتابي مسبق من رئيس هيئة التحرير.

تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر إلى الأنواع الآتية:

١ - بحث: ويشتمل على عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يحتوي على إضافة للمعرفة.

٢ - مقالة استعراضية: وتشتمل على عرض نقدي لبحوث سبق إجراؤها في مجال معين أو أجريت خلال فترة زمنية محددة.

٣ - بحث مختصر: مقالة مختصرة لها خصائص البحث نفسها.

٤ - المنبر (منتدى): خطابات إلى المحرر. ملاحظات وردود. نتائج أولية.

٥ - نقد الكتب.

### تعليمات عامة

١ - تقديم المواد للنشر: يقدم البحث مخرجا في صورته النهائية متضمنا وضع الجداول والأشكال في أماكنها داخل المتن ومطبوعا على هيئة صفحات، مع ضرورة أن يرفق القرص الممغنط المطبوع عليه البحث على برنامج Word 6 أو الأحدث منه باستخدام النظام المتوافق مع IBM، وسيعتذر عن قبول أي بحث لا يلتزم كاتبه بتلك التعليمات، ويجب أن ترقم الصفحات ترقيما متسلسلا.

٢ - الملخصات: يرفق ملخص بالعربية وآخر بالإنجليزية للبحوث والمقالات الاستعراضية والبحوث المختصرة على ألا يزيد عدد كلمات كل منهما على ٢٠٠ كلمة.

٣ - الجداول والمواد التوضيحية: يجب أن تكون الجداول والرسومات واللوحات مناسبة لمساحة الصف في صفحة المجلة (١٢,٦×١٩سم بالترويسات). ويتم إعداد الأشكال بالحبر الصيني الأسود على ورق كلك، ولا تقبل صور الأشكال عوضا عن الأصول. كما يجب أن تكون الخطوط واضحة ومحددة ومنتظمة في كثافة الحبر ويتناسب سمكها مع حجم الرسم، ويراعى أن تكون الصور الظلية - الملونة أو غير الملونة - مطبوعة على ورق لماع. هذا، مع كتابة عنوان لكل جدول وشكل وصورة مع الإشارة إلى مصدره إن لم يكن أصليا.

٤ - الاختصارات: يجب استخدام اختصارات عناوين الدوريات العلمية كما هو وارد في *The World List of Scientific Periodicals*. تستخدم الاختصارات المقننة دوليا بدلا من كتابة الكلمات كاملة مثل: سم، مم، م، كم، سم٢، مل، مجم، كجم، ق، ٪ . . . إلخ.

٥ - المراجع: يشار إلى المراجع داخل المتن بالأرقام حسب أولوية ذكرها. تقدم المراجع جميعها تحت عنوان المراجع في نهاية البحث حسب النظام التالي:

أ) يشار إلى الدوريات في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر. أما في قائمة المراجع فيبدأ المرجع بذكر رقمه داخل قوسين مربعين، فاسم عائلة المؤلف، ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها، فعنوان البحث (بين علامتي تنصيص)، فاسم الدورية (بالبنط المائل)، فرقم المجلد، فرقم العدد، فسنة النشر (بين قوسين)، ثم أرقام الصفحات.

مثال: رزق، ابراهيم أحمد. «مصادر وأنماط الاتصال المعرفي الزراعي لزراع منطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة كلية الزراعة، جامعة الملك سعود*، ٩، ع٢ (١٩٨٧م)، ٦٣-٧٧.

ب) يشار إلى الكتب في المتن بأرقام داخل أقواس مربعة على مستوى السطر مع ذكر الصفحات، مثال ذلك [٨، ص١٦]. أما في قائمة المراجع فيكتب رقم المرجع داخل قوسين مربعين متبوعا باسم عائلة المؤلف، ثم الأسماء الأولى أو اختصاراتها، فعنوان الكتاب (بالبنط المائل)، فمكان النشر، ثم الناشر، فسنة النشر.

مثال: الخالدي، محمود عبدالحميد. *قواعد نظام الحكم في الإسلام*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٨٠م.

عندما ترد في المتن إشارة إلى مرجع سبق ذكره يستخدم رقم المرجع السابق ذكره (نفسه) مع ذكر أرقام الصفحات المعنية بين قوسين مربعين على مستوى السطر.

يجب مراعاة عدم استخدام الاختصارات مثل: المرجع نفسه، المرجع السابق . . . إلخ.

٦ - الحواشي: تستخدم لتزويد القارىء بمعلومات توضيحية. يشار إلى الحاشية في المتن برقم مرتفع عن السطر. ترقم الحواشي متسلسلة داخل المتن، ويمكن الإشارة إلى مرجع داخل الحاشية - في حالة الضرورة - عن طريق استخدام رقم المرجع بين قوسين مربعين بنفس طريقة استخدامه في المتن. توضع الحواشي أسفل الصفحات التي ذكرت بها ويفصلها عن المتن خط.

٧ - سوف لن يقبل أي تغيير، سواء كان بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، في البحث في مرحلة مراجعة تجارب الطبع.

٨ - تعبّر المواد المقدمة للنشر بالمجلة عن آراء ونتائج مؤلفيها فقط.

٩ - المستلات: يمنح المؤلف خمسا وعشرين (٢٥) مستلة مجانية.

١٠ - المراسلات: توجه جميع المراسلات إلى:


رئيس هيئة التحرير الفرعية

***مجلة جامعة الملك سعود***

***( العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)***

ص. ب ٢٤٥٨ - الرياض ١١٤٥١

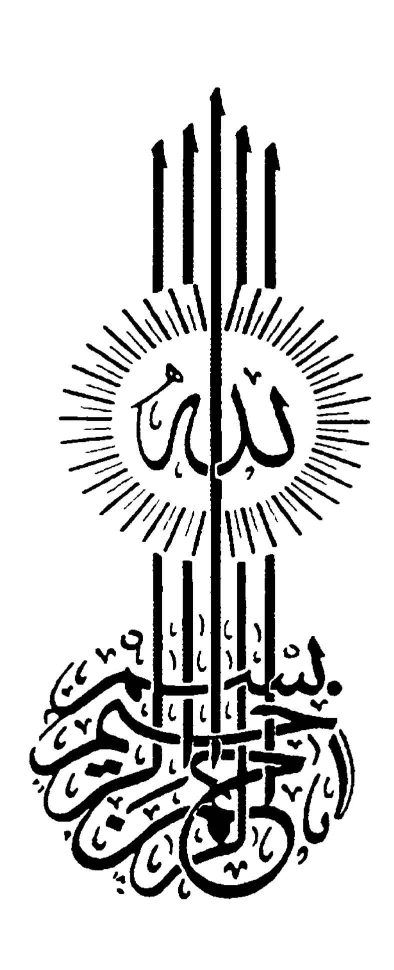
المملكة العربية السعودية



١١ - عدد مرات الصدور: نصف سنوية.

١٢ - سعر النسخة الواحدة: ١٠ ريالات سعودية، أو ٥ دولارات أمريكية (بما في ذلك رسوم البريد).

١٣ - الاشتراك والتبادل: عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ص. ب ٢٢٤٨٠، الرياض ١١٤٩٥، المملكة العربية السعودية.



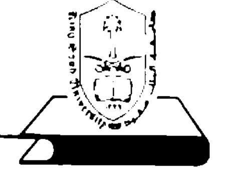
مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٦٧-٥٧٨ بالعربية، الرياض (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

# مجلة
# جامعة الملك سعود

## المجلد الثالث عشر

## العلوم التربوية
## والدراسات الإسلامية (٢)

## ١٤٢١ هـ
## (٢٠٠١م)



النشر العلمي والمطابع - جامعة الملك سعود

ص.ب ٦٨٩٥٣- الرياض ١١٥٣٧ - المملكة العربية السعودية

النشر العلمي والمطابع ١٤٢٢هـ

# المحتويات

صفحة

مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٦٧-١٩٨ (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

# التعليم والأمن الوطني في المملكة العربية السعودية

**محمد بن شحات الخطيب**

*أستاذ، وعميد كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض. المملكة العربية السعودية*

(قُدم للنشر في ١٠/ ٧/ ١٤١٩هـ، وقُبل للنشر في ١٨/ ٢/ ١٤٢٠هـ)

**ملخص البحث.** هناك علاقة وثيقة بين التعليم والأمن الوطني في المملكة العربية السعودية. فقد كان للملك عبدالعزيز يرحمه الله مؤسس الدولة السعودية المعاصرة رؤية بليغة في تحديد أوجه هذه العلاقة بدءا من عام ١٣٤٣هـ/ ١٩٢٢م حتى رحيله، واستمر أبناؤه من بعده في تطوير هذه الرؤية جيلا بعد جيل. كما أن جذور هذه العلاقة في العهود السعودية تمتد إلى دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب التجديدية التي آزرها الإمام الراحل محمد بن سعود في عهد الدولة السعودية الأولى، إذ نظر آنذاك إلى أن العودة إلى تعاليم الدين الإسلامي القومي تحقق العزة والمنعة وتحقق الأمن الداخلي والخارجي معا. لذا تأتي هذه الدراسة بمناسبة الاحتفال بمرور مائة عام على تأسيس المملكة لتستهدف تسليط الضوء على علاقة التعليم السعودي بالأمن الوطني وآليات تعزيز هذه العلاقة وتفعيلها في المجتمع، وتحديد أنماط التعليم المحققة لأبعاد الأمن الوطني في المملكة العربية السعودية، وتقديم تصور عملي يمكن الاستفادة منه حول الأمن التربوي وعلاقته بالأمن الوطني في البلاد.

وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وناقش الباحث من خلالها المفاهيم والمصطلحات ذات العلاقة، ومؤشرات الأمن الوطني، والإطار المرجعي لعلاقة التعليم بالأمن الوطني، ودور التعليم في تحقيق الأمن الوطني في المملكة العربية السعودية من خلال أنماطه المتعددة كالتربية السياسية، والتربية الاقتصادية، والتربية الاجتماعية، والتربية العسكرية، هذا إلى جانب تقديم تصور مستقبلي لتفعيل علاقة التربية بالأمن الوطني في المملكة العربية السعودية.

## مقدمـــــة

يحتل التعليم موقعا مميزا باعتباره محورا أساسيا للحفاظ على الأمن الوطني للـدولـة العصرية. وإذا كان شكل السلطة السياسية الوطنية الحديثة يقوم على السلطة التشريعية، وعلى السلطة التنفيذية، وعلى السلطة القضائيـة [١، ص ص ٣١٤ - ٣١٥]، فـإن التعليم بدوره يعد جبهة عريضة لطبيعه عمل هذه السلطات، ويقوم عمل هذه السلطات أساسا على المعرفة التي هي هدف جوهري للتعليم. إن وظيفة القانون كما يراها المشرعون هي «ضمان تحقيق الأمن في العلاقات المتبادلة بين الأفراد داحل الدولة» [٢، ص ص ٢٧٤ - ٢٨٤] الذي يضمن الاستقرار الاجتماعي بأبعاده المختلفة. وكمـا أن الأمـن الوطني يتضمن بعدين أساسيين هما الأمن الداخلي والأمن الخارجي، فإن التعليم يعد وسيلة بالغة الأهمية في تحقيقهما كليهما معا. بل إن السلاح المعرفي في الوقت الحاضر يمثل القوة الحقيقية الهادفة إلى تحقيق الأمن الداخلي والخارجي خاصة في ظل التطورات الثقافية العلمية المعاصرة وثورة التكنولوجيا والمعلومات [٣، ص ص ٢٣٩ - ٢٦٧].

ورغم أن هناك مصاعب عديدة عادة ما تقترن بتحقيق الأمن الوطني في جوانبه السياسية والاقتصادية ظل التعليم ملاذا حيويا لتفعيل الأمن السياسي والاقتصادي وأداة له.

والمملكة العربية السعودية منذ أن وحدها الملك عبدالعزيز يرحمه الله دأبت على أن تولي قضية الأمن الوطني عنايتها. فعندما دخل الملك عبدالعزيز مكة المكرمة، فعقد الاجتماع التعليمي الأول في تاريخ العهد السعودي في جمادى الأولى من عام ١٣٤٣هـ/ ١٩٢٢م ودعا إليه العلماء، وتم على إثره إنشاء مديرية المعارف عام ١٣٤٤هـ/ ١٩٢٣م لتسبق في ذلك وضع نظام الحكم والإدارة أراد أن يؤكد بذلك على أن التعليم هو أداة دعم أواصر الإخاء وترسيخ التماسك الاجتماعي في الداخل ومواجهة المتغيرات العديدة المقبلة على المجتمع في مراحله التالية [٤، ص ٣].

ولما كان التعليم في حد ذاته يتألف من شقين متسعين هما الشق النظامي الذي تمثله المؤسسات التعليمية المنشأة خصيصا للمهمة التعليمية المتخصصة، والشق اللانظـامـي الذي تمثله مؤسسات اجتماعية عديدة أنشئت لغرض التوعية والتنشئة والتثقيف، فـإن المسألة الأمنية في المملكة العربية السعودية ظلت منطقة جذب لتفاعل كلا الشقين معا

في آن واحد. وقد تحقق بفعل التكامل بين التعليم النظامي وغير النظامي نتاج وافر في دائرة الأمن الوطني السعودي، بل إن بعض أجهزة التعليم غير النظامي تعد من خطوط الدفاع الاجتماعي تجاه كافة أنواع الخطر وقاية وعلاجا. وقد أكدت الأحداث والمواقف السياسية وغيرها نجاح مهمة التعليم في تثبيت دعائم الأمن الوطني في المملكة العربية السعودية وغيرها من البلدان [٥، ص ص ٦ - ٨].

لقد أكد الخبراء والباحثون على أن موضوع الأمن هو أكبر قضايا العصر وهو محور الاهتمامات العالمية والمحلية على اعتبار أن الأمن دعامة للتنمية، وأن التربية والإعلام وغيرهما من المؤسسات هي أدوات ووسائط أساسية لتشكيل الأمن الاجتماعي [٦، ص ١١]. وفي الوقت نفسه اعتبر بعضهم أن التخلف العلمي وانكماش العلماء المبدعين من أبرز مشكلات المجتمع المسلم التي أدت إلى الاضطراب وتغلغل الاستعمار إلى أراضيه [٧، ص ٣٣٢].

وبالنظر إلى التاريخ الإسلامي في عصوره المختلفة يمكن ملاحظة أن الرسول صلى الله عليه وسلم عندما هاجر إلى المدينة كان من أول أعماله المؤاخاة بين الفئات المتخاصمة تحقيقا لمبدأ الأمن فكانت التربية الإسلامية هي الوسيلة الباعثة على بث روح التضامن بين القبائل. وجاء الخلفاء الراشدون من بعده - صلى الله عليه وسلم - ومن تبعهم من الولاة والقادة ليؤكدوا على المسألة الأمنية ويعتبروها جوهر الاستقرار والتقدم الاجتماعي. وكانت دعوة الشيخ محمد بن عبدالوهاب التجديدية بمؤازرة الإمام محمد بن سعود في عهد الدولة السعودية الأولى ترتكز على أهمية العودة إلى الدين القويم الذي يضمن استعادة العزة والمنعة وتحقق الأمن الداخلي والخارجي للبلاد على السواء [٨، ص ص ١٦ - ٢٢]. وهذه الدراسة تأتي في سياق الدراسات التي تبحث عن علاقة التعليم بالأمن الوطني وهي مركزة على المملكة العربية السعودية.

## أهداف الدراسة

تستهدف الدراسة ما يلي:

١ - تكوين إطار مرجعي فكري لعلاقة التعليم بالأمن الوطني وآليات تحقيق هذه

العلاقة وتفعيلها في المجتمع.

٢ - تحديد أنماط التعليم المحققة لأبعاد الأمن الوطني في المملكة العربية السعودية.

٣ - تقديم تصور عملي ويمكن تطبيقه حول الأمن التربوي وعلاقته بالأمن الوطني في المملكة العربية السعودية.

## أهمية الدراسة

تتمثل الأهمية المتوخاة في الدراسة من خلال تناولها لموضوع حيوي يتمشى مع مناسبة تاريخية حضارية ثقافية، وهي ذكرى مرور مائة عام على تأسيس المملكة العربية السعودية، كما أنها تسلط الضوء على الأهمية العظمى للتعليم باعتباره أداة فاعلة في صناعة الأمن الوطني بشقيه الداخلي والخارجي. ومن ناحية أخرى، فإن من المتوقع أن تسهم الدراسة في بلورة رؤية مستقبلية من شأنها أن تعزز أو تقترح بعض المبادئ والتطبيقات ذات العلاقة بموضوعها.

## منهجية الدراسة

تتبع الدراسة المنهج الوصفي الذي يستهدف الوصف المنظم للحقائق والخصائص أو السمات لدائرة الموضوع المطروح بالدقة والموضوعية اللازمة من خلال المعلومات التي يمكن التوصل إليها في الموضوع وذلك على النحو التالي [٩، ص ص ٤٦ - ٤٧]:

أ ) جمع معلومات موثقة مفصلة عن مفهوم الأمن الوطني وعلاقته بالتعليم في المملكة العربية السعودية.

ب) تحديد أو تبرير الظروف المختلفة والتطبيقات المنجزة في كل ما يتعلق بموضوع الدراسة.

جـ) القيام ببعض التحليلات والمقارنات والتقويمات للجهود والفعاليات المقترنة بشكل ومضمون العلاقة بين التعليم والأمن الوطني في المملكة العربية السعودية.

## مفاهيم ومصطلحات

لا تزال التعريفات الواردة في معاجم اللغة حول مصطلح الأمن غير شاملة في معانيها إلا أن هذه المعاجم تتفق فيما بينها على تأكيد المعنى الضيق للأمن الذي ينظر إلى

الأمن على أنه «نقيض الخوف» أو هو «التحرر من الخوف أو الخطر أو الغزو» [١٠]. ويقال اطمأن ولم يخف فهو آمن. لذا قد يأتي المصطلح اللغوي للدلالة على حالة الأمن التي يكون عليها الإنسان أو للدلالة على ما يؤتمن عليه الإنسان وما ينطبق على الإنسان الفرد قد ينطبق على الجماعة والمجتمع. وقد وردت الكلمة في مواقع عدة من القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة. قال تعالى: ﴿**فَإِنْ أَمِنَ بَعْضُكُم بَعْضًا فَلْيُؤَدِّ الذي اؤْتمنَ أَمَانَتَه**﴾ [البقرة، آية ٢٨٣]. وقال تعالى: ﴿**أَفَأَمِنَ أَهْلُ الْقُرَىٰ أَن يَأْتِيَهُم بَأْسُنَا بَيَاتًا وَهُمْ نَائِمُونَ (٩٧)**﴾ [الأعراف، آية ٩٧]. وقال تعالى: ﴿**سَتَجِدُونَ آخَرِينَ يُرِيدُونَ أَن يَأْمَنُوكُم**﴾ [النساء، آية ٩١]. وقال تعالى: ﴿**فَإِذَا أَمِنتُمْ فَمَن تَمَتَّعَ بِالْعُمْرَةِ إِلَى الْحَجِّ فَمَا اسْتَيْسَرَ من الْهَدْيِ**﴾ [البقرة، آية ١٩٦]. وقال صلى الله عليه وسلم: «والله لا يؤمن، والله لا يؤمن، والله لا يؤمن!! قيل: من يا رسول الله؟ قال: «الذي لا يؤمن جاره بوائقه.» متفق عليه، وفي رواية لمسلم: «لا يدخل الجنة من لا يأمن جاره بوائق» [١١].

أما من الناحية الاصطلاحية فيرى كامل بأن الأمن يعني «حماية الأمة وحرمة أراضيها وسيادتها واستقلالها السياسي واستقرارها» [١٢، ص٣٠]. أما نافع فيعتقد بأن مفهوم الأمن يدل على «غياب المخاطر التي قد تواجه الدولة بهدف توفير الظروف الداخلية والخارجية لمجتمعها للمضي قدما نحو تحقيق الغايات المشتركة بين أفراده» [١٣، ص ٢]. بينما يرى غالي أن مفهوم الأمن في منظوره الواسع لا يتوقف عند حدود التحرر من الأخطار الخارجية أو سلامة الوطن وسيادته فقط بل يمتد ليشمل معاني جوهرية أبرزها الاستقرار السياسي والاقتصادي والاجتماعي على اعتبار أن الأمن متعلق بالاستقرار الداخلي مثلما هو متعلق بالاستقرار الخارجي [١٤، ص ٨١].

ومن جانب آخر، فإنه من الملاحظ أن نتاجات التقدم العلمي والتقني المعاصرة كان لها أثر واضح في تحديد مفهومات الأمن الوطني في الوقت الحاضر. لذا تعدت مفاهيم الأمن الوطني التقليدية التركيز على السيادة والقوة العسكرية فقط لتشمل مجالات جديدة أهمها الأمن الاقتصادي والأمن الجنائي والأمن الاجتماعي والأمن التربوي وغيرها. كما أن الظروف المتغيرة التي تمر بها المجتمعات تسهم إلى حد كبير في تشكيل مفاهيم الأمن الوطني.

## مؤشرات الأمن الوطني

هناك العديد من التقسيمات التي يراها الخبراء والباحثون للمؤشرات التي يستدل منها على مدى تماسك الأمن الوطني من عدمه. ويصعب الاعتماد الكلي على تقسيمة بعينها على أنها قضية مسلمة، ومع ذلك فإن هذه التقسيمات تشترك معا في تجسيد العديد من الجوانب الحيوية التي تعتبر بمثابة مؤشرات مقبولة للدلالة على مدى توافر الأمن الوطني. ويرى الصويغ أن هناك خمسة مؤشرات مسؤولة عن هذه الدلالة وهي [١٥، ص ص ١٦ - ٢١]:

١ - العنصر الجيوبولتيكي والاستراتيجي

٢ - العنصر الديمغرافي (الاجتماعي والنفسي والأيديولوجي)

٣ - العنصر السياسي (داخلي، إقليمي، دولي)

٤ - العنصر الاقتصادي

٥ - العنصر العسكري

فبالنسبة للمؤشر الأول وهو العنصر الجيوبولتيكي تلعب عوامل الحجم والشكل والتضاريس والموقع أدوارا بالغة في التأثير على الأمن الوطني. أما بالنسبة للمؤشر الثاني وهو العنصر الديمغرافي فيتشكل من عدد السكان وتوزيعهم ومعدلات نموهم وتركيب المجتمع وما يتعلق بذلك من أمور ذات علاقة بتوفير التماسك الاجتماعي ورفع الروح المعنوية والإنتاجية. ويتضمن العنصر السياسي كلا من السياسة الداخلية، والسياسة الخارجية، والمؤسسات السياسية. بينما يشتمل العنصر الاقتصادي على الحالة الاقتصادية العامة وحالة الصناعة والزراعة والتجارة. أما العنصر العسكري فيتكون من حجم وتكوين القوات وتنظيمها وتسليحها ومرونة التمركز والتحرك، والخبرة القتالية، والتعبئة، والإنتاج الحربي، والتحالفات العسكرية.

كما يرى الصويغ كذلك أن هناك عناصر تهدد الأمن الوطني في أبعاده السياسية والعسكرية والاقتصادية والاجتماعية على المستويين الداخلي والخارجي يمكن تصنيفها على النحو التالي [١٥، ص ص ٢١ - ٢٤]:

١- العوامل السياسية

٢- العوامل العسكرية

٣- العوامل الاقتصادية

٤- العوامل الاجتماعية

وقد خططت الحكومة السعودية خلال فتراتها المعاصرة، خاصة في عهد الدولة السعودية الثالثة لمواكبة الأحداث تعليميا وثقافيا بحيث تتمكن البلاد من التفاعل البناء مع ظروف الداخل والخارج على السواء. وعلى حد تعبير الملك عبدالعزيز حين بدأ جهوده الموسعة لتوحيد المملكة: «إن الأمن والاستقرار وتأمينهما من أول بدهيات واجبات الدولة وإن مصدر عدم توفر الطمأنينة والسلام والأمن يجب أن يصبح مصدر السلام والطمأنينة والأمن» [٨، ص ١٠٢]. فقد كانت هناك عوامل جوهرية مكنته من الوفاء بوعده المذكور من أهمها على الأطلاق سمعته الذائعة الصيت، وإمامته في تطبيق حدود الشريعة، وأريحيته في العطاء للمحتاجين، وتأسيسه للهجر التي ساعدت على توطين شرائح اجتماعية كثيرة في بعض البوادي واستقرارها. وكانت نظرة الدولة إلى الأمن كذلك مقرونة بمقومات ثلاثة هي: مخافة الله، والأمانة المطلقة، والشعور بالمسؤولية [٨، ص ١٤٠]. واعتبرت بذلك أن الأمن الذي لا يقوم على هذه المبادئ قد لا يكون وقد لا يستمر كثيرا. وأكدت الدولة خلال عهدها المعاصر على أن الأساس التقليدي الذي تسير عليه الدولة في السياسة الداخلية يكمن في الالتزام بالشريعة الإسلامية قولا وعملا، والتصرف وفق الإمكانات المتاحة، وتحقيق الاستقرار الاجتماعي بأبعاده المختلفة. أما بالنسبة للسياسة الخارجية، فيكمن الأساس التقليدي الذي تسير عليه الدولة في الإيمان بالسلام العالمي والرغبة في دعمه وتقويته ونشره وفق رؤى الشريعة الإسلامية. واعتبرت التنمية الاقتصادية والتنمية الاجتماعية وسيلة أساسية لتحقيق هذا الاستقرار وإشاعة الأمن على الصعيد الداخلي، وأن هذه التنمية لا يمكن أن تؤتي ثمارها إلا إذا قامت على أموال الدولة والأموال المحلية وليس على القروض والمساعدات الأجنبية [٨، ص ١٤٣].

## نحو إطار مرجعي لعلاقة التعليم بالأمن الوطني

إن علاقة التعليم بالأمن الوطني تعني علاقة التعليم وأثره في كل شئ آخر. ذلك أن الأمن الوطني هو موضوع شمولي تتدخل فيه كافة التطبيقات والممارسات الاجتماعية وهو وسيلة للاستقرار وغاية للجهود المبذولة في كافة مناشط الحياة المجتمعية.

يرى عبدالحليم السواس أن البيئة الصالحة تعد أبرز مقومات حماية الفرد من السلوك المنحرف الذي يزعزع الأمن. ويرى أن هذه البيئة تشمل الأوساط ذات التأثير المباشر في حياة الفرد. فبالنسبة للطفل أو المراهق تمثل الأسرة والمدرسة والمسجد وجماعة الرفاق ودور الإعلام الثقافية والترفيهية والرياضية أهم هذه الأوساط وذلك باعتبارها توفر القدوة الحسنة والظروف الملائمة لنمو الشخصية السوية [١٦، ص ص ١٧ - ١٩]. ومن هذا المنطلق فإن تقاعس أي من هذه المؤسسات عن القيام بأدوارها كما ينبغي يؤدي إلى نتائج غير سوية للفرد المتأثر بها. كما أن تناقض الأدوار والافتقار إلى التكامل فيما بينها مسؤول إلى حد بعيد عن الاختلال الذي يحدث في نمو الفرد النفسي والاجتماعي.

أما مينا فيرى أن الدفاع الاجتماعي الحديث ينظر إلى الخطورة الاجتماعية الصادرة عن الفرد أو الجماعة على أنها تهديد لأمن المجتمع أو نظامه العام. وفي هذه الحالة لا يمكن مجابهة الخطورة إلا بأحد أسلوبين هما المعالجة القانونية الإجرائية أو المعالجة القائمة على التهذيب والإصلاح والتقويم [١٧، ص ص ٢٢١ - ٢٢٣].

ويعتقد السواس أن تخلي الوالدين عن تربية الأبناء وعدم مبالاتهما بالدور التربوي الوالدي وسوء معاملتهما للابن، والظروف الاقتصادية الأسرية المتدنية ومشاهدة الأفلام غير المنضبطة، وكثرة المال في أيدي الأبناء خاصة الصغار منهم، والصراعات النفسية عند الشباب أو الضغوط الاجتماعية، وتغلب مشاعر القلق والتوتر، وظاهرة البطالة، والاختلافات الفكرية، وتناقض القيم التربوية، وعدم تقدير إنجازات الفرد واحترام حقوقه وكرامته تعد أسبابا جوهرية لها ثقلها وأثرها الجم في حدوث الانحرافات على اختلافها التي تسيئ إلى الأمن الاجتماعي [١٨، ص ص ٧٧-٩٢].

ويرى أبو حميدان أن طريقة استخدام العقاب في الأسرة والمدرسة والمجتمع تؤثر إلى حد بعيد في السلوك المنحرف سلبا أو إيجابا. ويرى بأن من الضرورة بمكان استخدام

العقاب بما يتناسب والحالة التي يستخدم من أجلها [١٩، ص ص ١٢٨ - ١٢٩].

كما يرى عليان أن العاملين الشخصي والاجتماعي مسؤولان إلى حد بعيد عن نشر الجريمة باعتبارها من أكبر المؤثرات في تقويض الأمن الاجتماعي. لذا كان منهج الإسلام في الحد من معدلات الجريمة منهجا فريدا ومتميزا لأنه يقوم على العدل والأخلاق والتقوى والاستقامة وحسن العقيدة [٢٠، ص ص ٤٣ - ٥٧].

أما حريري فيرى بأن من أهم وسائل تحقيق الضبط الاجتماعي المدرسي هو حسن استخدام أساليب الثواب والعقاب، ذلك أن كثيرا من صور الانحراف يمكن أن تنشأ لدى الفرد في فترة الدراسة. لذلك فإن المدرسة والأسرة ومؤسسات المجتمع معنية بالدرجة الأولى بالعمل على تهذيب النشئ وصقله ومتابعته بما يحقق له الاستثمار الأمثل لذاته ولوقته ولمجتمعه ولأمته. ويرى حريرى كذلك أن من أهم الأسس الإسلامية في مواجهة الجريمة بناء الأسرة بناء صحيحا وقيام المدرسة بواجباتها التربوية على الوجه المرغوب، والالتزم بالنهج التربوي للتشريع الإسلامي، والممارسة الإعلامية الصحيحة للدور التربوي وتطوير وتفعيل رسالة المسجد التربوية، وأسلمة التعليم في البلدان الإسلامية، والقضاء على البطالة، والتعاون المشترك لتحقيق الانضباط العام [٢١، ص ص ٤٢ - ٧٩].

كذلك ينظر محمد إلى أن التربية الأسرية والتربية المدرسية والتربية الإعلامية تعج بالمتغيرات المسؤولة عن حدوث ظاهرة جنوح الأحداث كظاهرة تخل بالأمن الوطني جنبا إلى جنب مع متغيرات أخرى اجتماعية واقتصادية وسياسية وسكانية وبيئية. ويرى أن تأثير هذه المتغيرات على ظاهرة جنوح الأحداث ليس حتميا على كل الأحداث إلا أن المدرسة والأسرة هما أهم أوساط التربية وبصلاحهما تصلح النشأة التربوية الاجتماعية للفرد [٢٢، ص ص ١٩١ - ٢١٧].

وبالنظر إلى المملكة العربية السعودية في عهودها المختلفة يمكن ملاحظة أن مثل هذه المبادئ كانت أساسا محط اعتبار للدولة. فالمسألة الأمنية كانت تتم وفق منظور عام لا يقتصر على مرفق معين دون غيره. كما أن هذه المسألة كانت من أولويات العمل أساسا في البلاد لأنه بصلاحها يمكن صلاح أي شيئ آخر. ومن ناحية أخرى فقد ارتبط

الأمن الداخلي بالأمن الخارجي باعتبارهما شيئا واحدا يعزز كل منهما الآخر وإن كان الأمن الوطني الداخلي قد استأثر بعناية أكبر خلال المراحل الأولى من تأسيس الدولة، إذ يعتقد جمعة أن من أهم عوامل استباب الأمن في عهد الملك عبدالعزيز وما تبعه من عهود هو تطبيق الشريعة الإسلامية والأمر بالمعروف والنهي عن المنكر والالتزام بالعدالة في تطبيق الحدود الشرعية، هذا إلى جانب الاستقرار السياسي والوعي الشعبي والاهتمام بالتعليم ونشر الثقافة الإسلامية، والأخذ بأسباب التحضر، والانتعاش الاقتصادي، والقضاء على الخلافات والمنازعات القبلية [٢٣، ص ص ١٣٣ - ١٥٨].

ولعل من أهم الجهود المبذولة في هذا الإطار لنشر التعليم والثقافة الإسلامية هو قيام الملك عبدالعزيز بتوجيه المسؤولين بالعمل على طبع الكثير من الكتب العلمية والثقافية وكتب الشريعة الإسلامية والفقه والحديث والتفسير وتوزيعها على الناس بلا مقابل. وكان إنشاء المعهد العلمي بالرياض عام ١٣٧٠هـ علامة فارقة في تاريخ العهد السعودي في مجال العناية بإنشاء المؤسسات التعليمية الدينية التي تتوخى نشر الإسلام وتعاليمه باعتباره من أبرز وأقوى دعائم حفظ الأمن في البلاد [٢٤، ص ١٥١]. وقد كان هذا المعهد بمثابة حجر الأساس لجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لاحقا. كذلك يعد قيام الملك عبدالعزيز بتأليف «جماعة الإخوان» التي عنيت بتوطين البدو الرحل ونشر التعليم الشعبي بينهم نقطة تحول فاصلة في مسيرة تعزيز الأمن الوطني والاستقرار السياسي والاجتماعي.

وقد بين جمعة أن الناحية الأمنية للمملكة العربية السعودية تأثرت خلال فترات طويلة بهجرة السكان من البادية إلى المدن والمراكز الحضارية نظرا لاختلاف القيم والعلاقات والعادات والتنظيمات الاجتماعية والأعراف بين الطرفين، حيث واجه المهاجرون من البادية مشكلات أعاقت تكيفهم النفسي والثقافي والاجتماعي، الأمر الذي أدى بهم إلى الوقوع في العديد من المخالفات السلوكية التي تتنافى مع النظم والقوانين السائدة سواء كان ذلك بشكل مقصود أم غير مقصود [٢٤، ص ص ١٦٩ -١٧٥]. لذا فقد كان التعليم والتثقيف هو الحل الأمثل لتخطي هذه الصعوبات الأمنية آنذاك. ولا زال التعليم هو المحرك الأقوى في تهذيب الأفراد وإصلاحهم في البلاد على الرغم من

العديد من المصاعب التي يواجهها التعليم في الوقت الحاضر.

وقد أوضح العتيبي أن التعليم كان له أثر قوي جدا في إزالة أسباب الثأر والانتقام في البادية في العهد السعودي. حيث عمل التعليم على إحداث التآخي في حل المنازعات والخصومات وإنهاء الحروب واختفاء العادات السيئة. كما أن أبناء البادية الذين يتعلمون يعودون إلى مضاربهم ويعملون على نشر العلم بين الأفراد في العشيرة التي ينتمون إليها. بل إن العشائر والقبائل أخذت فيما بعد تفتخر بما لديها من المتعلمين من أبنائها بدلا عن الفخر بقوتها وبأخذ الثأر.

وقد ساعد على نشر التعليم بين أبناء القبائل قيام الملك عبدالعزيز بتوفير المرتبات المالية لطلبة العلم وخاصة المتفوقين منهم، هذا إلى جانب الهدايا وتوافر مرافق السكن والإعاشة وذلك في محاولة منه لتشجيع أقرانهم للالتحاق بالفرص التعليمية المتاحة في مكة المكرمة بشكل خاص باعتبارها أسبق إلى الاتصال بالتعليم المنظم من غيرها من مدن المملكة العربية السعودية إبان تلك الفترة. ومن جهة أخرى، فإن الملك عبدالعزيز كان يتوخى من توسيع فرص التعليم للمواطنين دعوتهم إلى العمل والكسب الحلال والابتعاد عن الكسل والتخلص من الجهل الذي كان في نظره سببا لارتكاب المخالفات الأمنية من سرقة ونهب وقطع للطريق وقتل واعتداء [٢٥، ص ص ٢٢٢ - ٢٢٣].

لذا فقد عمل الملك عبدالعزيز على أن يتوسع في إنشاء المدارس النظامية في البلاد، وعلى أن يبعث الطلبة إلى الخارج للتخصص في العلوم المختلفة وعلى أن يبعث بالمشايخ والعلماء إلى الهجر والقبائل لتثقيف العامة وتعليمهم، هذا فضلا عن دعمه للتعليم الذي كانت ترعاه مؤسسات أو أفراد ممن يعملون خارج إطار الأعمال الحكومية. وعلى الرغم من أن الملك عبدالعزيز واجه معوقات عديدة في جهوده لنشر التعليم أبرزها «إحجام أبناء البادية عن إرسال أبنائهم إلى المدارس وفرار بعضهم منها.» فقد سارعت الحكومة لتخطي هذه المعوقات من خلال اللجوء أحيانا إلى إعادة الطلبة الصغار قسرا إلى المدارس حتى توافرت قناعة شاملة بأهمية تعليمهم لدى أسرهم [٢٥، ص ٢٢٦]. بل إن جمع القبائل أو البدو الرحل في هجر هو ذاته إجراء كان يمكن أن يتعثر دون التعليم الذي كان سببا رئيسا في نجاح مشروع توطين البادية.

## دور التعليم في تحقيق الأمن الوطني في المملكة العربية السعودية

يميل كثير من الخبراء و الباحثين إلى القول بأن أسباب الخلل في التكوين الاجتماعي إنما تعود إلى انحدار القيم الأخلاقية وانعدام التربية السليمة وظهور العديد من التحولات الاجتماعية غير السوية. وهم في ذلك ينظرون إلى أن «الإخلال بالأمن ظاهرة معبرة عن خلل ما في المجتمع» [٢٦، ص ١٦٥].

وقد حدد النبهان خطوطا عامة لاستراتيجية الأمن الاجتماعي يرى فيها أن الاهتمام بالتربية الإسلامية يعد شرطا أساسيا لتكوين النفس السوية. وأن هذه التربية يجب أن تتجاوز مستوى حشو الذهن بالمعلومات إلى مستوى التوجيه وتكوين القيم عميقة الجذور، كما ينبغي أن تعتمد على القدوة الحسنة باعتبارها دعامة أساسية للتربية الحقة. ويرى النبهان كذلك أن من أهم هذه الخطوط العامة لاستراتيجية الأمن الاجتماعي ربط التنمية بالتربية [٦، ص ص ١٦ - ٢٢]. ومن هذا المنطلق فإن هناك عددا من أنماط التعليم يمكن اعتبارها مسؤولة إلى حد كبير عن توضيح علاقة التربية بالأمن الوطني يمكن إجمالها على النحو التالي:

### أولا: التربية السياسية في المملكة العربية السعودية

تنبثق التربية السياسية في المملكة العربية السعودية من مصادر الشريعة الإسلامية وتستفيد في ذلك من تاريخ الدولة الإسلامية عبر العصور، كما تستفيد في ذلك أيضا من تجارب الأمم والشعوب المتحضرة المعاصرة الأخرى. وهناك أنماط عدة للتربية السياسية في المملكة العربية السعودية أبرزها :

#### ١- التعليم السياسي المقصود

وهو ذلك النوع من التربية الذي توفره المؤسسات التعليمية المتخصصة كالجامعات والكليات والمعاهد. وتعد كليات الشريعة والدراسات الإسلامية وأقسام العلوم السياسية الملحقة بالجامعات السعودية من أهم مصادر التربية السياسية للمواطنين في البلاد. كما أن هناك عددا من المواد الثقافية العامة مسؤولة عن تزويد الدارسين بالثقافة السياسية العامة وهي متوافرة بالدراسات الجامعية أو ما يعادلها وفي دراسات الدبلوم وفي مراحل

التعليم العام على هيئة موضوعات متنوعة. ويدخل ضمن هذه المواد التاريخ والجغرافيا والمواد الأدبية والدراسات الشرعية ونحوها. كما توفر العديد من مؤسسات التعليم في مراحله المختلفة أنشطة منهجية أو لا منهجية عديدة تخدم التربية السياسية للطلبة والدارسين من الذكور والإناث على السواء. علاوة على ذلك، فإن الدولة أنشأت معهد الدراسات الدبلوماسية التابع لوزارة الخارجية السعودية عام ١٣٩٩ - ١٤٠٠هـ لتأهيل العاملين في السلك الدبلوماسي وتزويدهم بالخبرة والكفاءة العلمية والفنية والثقافية التي تمكنهم من تمثيل بلادهم في الخارج تمثيلا لائقا، هذا فضلا عن قيام المعهد بإعداد البحوث ذات العلاقة بالأوضاع والقضايا العربية والإسلامية، والبحوث المتعلقة بأعمال وواجبات وزارة الخارجية [٢٧، ص ٦٢].

**٢- التعليم السياسي غير المقصود**

وهو التعليم الذي تمثله أجهزة ومؤسسات اجتماعية وسياسية متعددة وتقدمه بشكل هادف إلا أنه غير مقصود لذاته ولا يقود إلى درجات علمية، ويقع تحت دائرة التوعية والتثقيف والتعبئة المجتمعية والتنشئة الاجتماعية والسياسية.

ويدخل في تشكيل هذا التعليم وتقديمه مؤسسات الأسرة والمسجد، والإعلام، والدوائر السياسية كمجلس الشورى ومجلس الوزراء، وإمارات المناطق والمحافظات. ولكل من هذه المؤسسات أدوار ومهام وتطبيقات خاصة به وتتكامل فيها مع غيرها لتشكل في النهاية مصدرا متنوع القنوات للتربية السياسية للمواطنين من الذكور والإناث في المجتمع. ويعتبر الشروع في إحلال أي صورة من صور التناقض في أدوار ومهمات هذه المؤسسات المتعلقة بهذا النوع من التربية خروجا عن الجادة وتقف الدولة منه موقفا قويا لتداركه. وهذا يعني أن الدولة تجعل من التربية السياسية عنصرا جوهريا جدا في إقامة الأمن وإحلاله بالبلاد. ولتوضيح هذه النزعة بشكل أدق، فإن الدولة تتوخى من خلال التربية السياسية تحقيق الاستقرار السياسي الداخلي والخارجي. فعلى الصعيد الداخلي تستهدف التربية السياسية ما يلي:

أ ) توحيد الرؤى السياسية عند المواطنين تجاه الأحداث والمواقف، وتجاه القرارات المتخذة في القضايا ذات العلاقة بالأمور الداخلية في البلاد، والقضاء على الممارسات

والأفكار التي تدعم كافة أبعاد التخلف السياسي فيها .

ب) رفع مستوى مشاركة الأفراد من المواطنين ذكورا وإناثا في النظام السياسي للبلاد والوقوف منه موقفا إيجابيا مؤيدا مساندا مقوما شوريا .

جـ) تنمية الشعور بالولاء والانتماء السياسي للدولة واعتبار هذا الولاء والانتماء هدفا لبناء اتجاهات إيجابية بناءة نحوها .

د ) الارتقاء بمستوى السلطة التنفيذية ورفع هيبتها واحترام الهيئات المعنية بالقضاء والحقوق العامة والخاصة .

هـ) تجلية الأهداف المجتمعية في القضايا المختلفة ونبذ التعارض أو التناقض أو اللبس الذي يحدث حول هذه الأهداف أو حول آليات تحقيقها .

أما على الصعيد الخارجي، فتستهدف التربية السياسية ما يلي :

أ ) تأكيد الأهمية القصوى للعلاقات الدبلوماسية مع الدول الأخرى والحرص على استمرارية هذه العلاقات وتعزيزها بما يكفل تحقيق المنافع المتوقعة منها .

ب) تكوين الاتجاهات القوية نحو العدوان بأبعاده المختلفة واعتبار السلام شرطا أساسيا للكرامة والحرية ونبذا للشحناء والبغضاء والعداوة، وأن السلام لكي يكون كذلك لا بد من أن يكون عادلا وشاملا .

جـ) العمل على تقوية أواصر الصداقة أو الإخاء القائمة على التحالفات الإقليمية أو الدولية في الميادين المختلفة التي تدعم مصالح الدولة وتدعم مواردها وتحفظ حقوقها في المحافل الدولية والرسمية وغير الرسمية .

د ) تفعيل دور المؤسسات الاجتماعية والسياسية في مجالات الدعوة والتوعية السياسية التي تعرف العالم بالإسلام وبأهميته للإنسانية جمعاء .

هـ) مجابهة الدعاية المضادة والمضللة، والدعاية للأفكار السياسية الشاذة أو المنحرفة، والدعاية لأنواع التمييز بكافة أشكاله .

## ثانيا : التربية الاقتصادية في المملكة العربية السعودية

توفر الدولة التربية الاقتصادية عبر مؤسساتها المختلفة وذلك باعتبار أن الاقتصاد السليم يوفر أهم مقومات الأمن والاستقرار الاجتماعي. وهناك أنماط عدة للتربية الاقتصادية بالمملكة العربية السعودية أبرزها :

### ١- التعليم الاقتصادي المقصود

ويقصد به تلك البرامج الدراسية المتخصصة التي تستهدف إكساب المتعلمين والدارسين من الجنسين المعارف والمهارات والاتجاهات الاقتصادية التي تمكنهم من إدارة الشؤون الاقتصادية التي يضطلعون بها إما على الصعيد الرسمي أو على الصعيد الشخصي، وذلك في إطار النظم والقوانين واللوائح المعتمدة. وفي ظل التطورات العلمية والتقنية في مجالات الاقتصاد. ويدخل تحت هذا التوضيح المواد الدراسية والموضوعات الجزئية ضمن مناهج الدراسة في مراحل التعليم المختلفة التي تتناول قضايا الاقتصاد وتساعد الدارسين والدارسات على اكتساب اتجاهات اقتصادية ومعارف ومهارات تمكنهم من الحياة الكريمة والشريفة وتبتعد بهم عن الجادة والصواب. وتجدر الإشارة إلى إن هناك عددا من الكليات والمعاهد المعنية بتقديم تخصصات الاقتصاد بالمملكة العربية السعودية أسهمت بشكل واضح في توفير الكفاءات البشرية القادرة على العمل الاقتصادي بأنواعه.

### ٢- التربية الاقتصادية غير المقصودة

وهي ذلك النوع من التربية الذي يتم عبر مؤسسات غير متخصصة في التعليم ولا تقود خدماتها وبرامجها إلى درجات علمية كالأسرة والمسجد والإعلام والمؤسسات الاقتصادية والتجارية والمالية والصناعية ونحوها، هذا إلى جانب التعليم الذي ينشأ عن الممارسة الاقتصادية في الميدان، وتستهدف مثل هذه المؤسسات عادة التثقيف والتوعية العامة. وتجدر الإشارة إلى أن كثيرا من المبادئ الاقتصادية والتوجهات الإسلامية في هذا الخصوص وردت في القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة وسيرة السلف الصالح. هذا فضلا عن الدروس المستفادة من تجارب الدولة الإسلامية عبر التاريخ، والعبر والحكم الواردة في أقوال العلماء والحكماء والخبراء، والدروس المستفادة من تجارب الدول والأمم المعاصرة.

وفيما يلي عرض لأبرز أهداف التربية الاقتصادية في علاقتها بتحقيق الأمن الوطني على الصعيدين الداخلي والخارجي :

أ ) توعية الأفراد من الذكور والإناث، ومؤسسات المجتمع وإكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعدهم على مجابهة التخلف الاقتصادي وعلى مجابهة التبعية الاقتصادية.

ب) العمل على تقليل نسب الفقر أو القضاء على مشكلات الفقر من خلال التعليم والتدريب والتأهيل وإعادة التأهيل بما يضمن انخراط الفرد أو المؤسسة في أنشطة اقتصادية نافعة تجنبه الوقوع في المزالق الاجتماعية بأنواعها.

جـ) العمل على القضاء على البطالة بأقسامها وتفريعاتها سعيا للاستفادة من الكفاءات البشرية المعطلة في دعم الاقتصاد المحلي ووقاية للأفراد من الانحراف الاجتماعي ومتاهاته.

د ) توفير التعليم الاقتصادي الذي يضمن رفع مستوى الادخار والاستثمار والارتفاع بمستوى الخدمات الاقتصادية أو الخدمات المساندة للاقتصاد.

هـ) رفع معدلات ونسب الإنتاج الصناعي والزراعي والتجاري بأنواعه سعيا لتحقيق الاكتفاء الذاتي في المواد الغذائية والمواد الأساسية اللازمة لها.

و ) تثقيف وتوعية المواطنين بشأن ترشيد السلوك الاستهلاكي والحفاظ على أخلاقيات الإنفاق وتوجيهها لخدمة الفرد والمجتمع.

أما على الصعيد الخارجي فتستهدف التربية الاقتصادية ما يلي :

أ ) توعية المواطنين وتثقيفهم بشأن الجوانب الاقتصادية العالمية ومتغيرات السوق والضغوط الاقتصادية العالمية.

ب) تهيئة المواطنين لتحمل الأزمات الاقتصادية المؤثرة على مجريات الحياة الاجتماعية.

جـ) توعية المواطنين وتثقيفهم بشأن التكتلات الاقتصادية التي قد تتعارض مع المصالح المحلية الاقتصادية وسبل التعامل معها.

د ) توعية المواطنين وتثقيفهم بمغبة الاعتماد على القروض الخارجية أو الاعتماد على المساعدات الأجنبية في الميادين الاقتصادية.

## ثالثا: التربية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية

هيأت حكومة المملكة العربية السعودية العديد من المؤسسات المعنية بالتربية والتنشئة الاجتماعية لشرائح معينة من المجتمع المحلي وذلك باعتبار أن العديد من مشكلات الأمن الوطني إنما تعود إلى أسباب اجتماعية بالدرجة الأولى. وهناك نوعان من مؤسسات التربية الاجتماعية بالبلاد هما :

أ ) مؤسسات التربية الاجتماعية المقصودة : وتشتمل هذه المؤسسات على دور الملاحظة الاجتماعية، ومراكز أو دور رعاية الأحداث ورعاية الأسرة البديلة واللقطاء. هذا إلى جانب الأندية الاجتماعية والرياضية والثقافية التي تستقطب الصغار والكبار للتنفيس عن طاقاتهم وتوظيفها لخدمة تكوينهم الفردي والاجتماعي، ووقايتهم من الانحرافات بأنواعها. كما يدخل تحت هذه المؤسسات البرامج والمواد المتخصصة في المدارس والمعاهد والكليات والجامعات.

ب) مؤسسات التربية الاجتماعية غير المقصودة : وهي مؤسسات ذات صبغة شمولية تعنى بقضايا التوعية والتثقيف والتنشئة كالأسرة والمساجد والمصحات الطبية والمؤسسات الإعلامية وغيرها. وتقدم هذه المؤسسات عبر أدوارها ووظائفها الأساسية العديد من التوجيهات والإرشادات الرامية إلى حماية الأبناء أو المواطنين بعامة من كافة أشكال الانحراف وتعد أدوارها متكاملة مع أدوار المؤسسات المقصودة.

وتجدر الإشارة إلى أن مؤسسات التربية الاجتماعية المقصودة تشتمل على البرامج التعليمية المتخصصة التي تقدمها الجامعات والكليات والمعاهد ذات العلاقة، عبر المواد الدراسية الثقافية شرعية كانت أم غير شرعية مما توفره مؤسسات التعليم بمراحلها المختلفة.

وفيما يلي عرض لأبرز أهداف التربية الاجتماعية المتعلقة بمؤازرة الجهود المبذولة لحماية الأمن الوطني وترسيخ دعائمه في البلاد وذلك على الصعيدين الداخل والخارجي:

### ١- على الصعيد الداخلي

تستهدف التربية الاجتماعية ما يلي :

أ ) القضاء على النعرات الطائفية أو القبلية أو الدينية التي قد تحدث في المجتمع.

ب) الحرص على نشر التضامن والتكاتف والتعاون الاجتماعي بين كافة المواطنين.

جـ) تحقيق العدالة الاجتماعية في كل ما يتعلق بالحقوق والواجبات التي تكفلها الأنظمة القائمة في المجتمع.

د ) العمل على إحلال التجانس بين السكان توزيعا وتركيبا والحفاظ على العدالة المهنية.

هـ) توعية وتثقيف المواطنين بشأن الحفاظ على قيم العمل ونظم الإدارة وعلى الانضباط والإخلاص.

و ) توفير فرص الوقاية والعلاج لكافة أشكال الانحراف الاجتماعي.

ز ) خدمة الاحتياجات المتعددة لذوي الظروف الاجتماعية الصعبة من الذكور والإناث.

ح) توفير فرص الرعاية الاجتماعية للمعوقين وتأهيلهم سواء كانت إعاقتهم بدنية أو نفسية أو حسية.

ط) تقديم الخدمات الصحية لبعض الحالات الاجتماعية الخاصة كمدمني المخدرات ونحوهم مع توفير التوجيه والإرشاد المناسب لهم.

**٢ - على الصعيد الخارجي**

تستهدف التربية الاجتماعية ما يلي:

أ ) توعية المواطنين وتثقيفهم بمساوئ التنظيمات المختلفة التي لا تملك الشرعية المعتمدة لممارسة أنشطتها.

ب) تحصين المواطنين من الذكور والإناث تجاه الحرب النفسية والإعلام المضاد.

جـ) تحصين المواطنين من الذكور والإناث تجاه الأفكار المضللة والنظريات والمبادئ والأيديولوجيات المنحرفة التي لا تتمشى مع ثقافة المجتمع المحلي.

وقد أوضح الصويغ أن القدرة الاجتماعية للدولة يمكن قياسها من خلال الأبعاد التالية:

١ - القدرة على إشباع الحاجات الأساسية للمواطنين ومدى الإشباع.

٢ - القدرة على تحقيق العدالة الاجتماعية أو تقليل التفاوت الاجتماعي.

٣ - مدى تلبية النظام الاجتماعي لحقوق الإنسان.

٤ - القدرة على تحقيق الانضباط السلوكي الحكومي والشعبي.

٥- درجة الترابط أو التفكك والتوتر الاجتماعي.
٦- درجة تشجيع الإبداع والابتكار في كافة المجالات.
٧- درجة ومظاهر الانتماء والتضامن الاجتماعي.
٨- درجة الاتساق والترابط بين قطاعات النشاط المختلفة.
٩- الجماعات المرتبطة بمصالح أجنبية غير وطنية ومدى قوتها ونفوذها [١٥، ص ٢٤].

وظاهر من هذه الأبعاد أن القضية الأمنية متعددة الأبعاد والمشارب وتمثل جزءا أساسيا من النشاط التربوي التعليمي برمته.

**رابعا: التربية العسكرية في المملكة العربية السعودية**

تمثل التربية العسكرية منعطفا تاريخيا له قيمته ونتائجه في العالم أجمع. واعتبرت القدرة العسكرية عبر التاريخ دعامة تحقيق الأمن واستتبابه في كل مكان. لذلك عمدت الدول إلى أن تولي التربية العسكرية جل اهتمامها وعنايتها وتغدق على هذا الاتجاه كافة أنواع الدعم والمساندة. وقد كانت التربية العسكرية في صدر الإسلام على يد قائد المسلمين الأعظم محمد صلى الله عليه وسلم وسيلة حيوية لصناعة الأمن بكافة ميادينه لأمة الإسلام. وقد تمسك الخلفاء الراشدون رضوان الله عليهم أجمعين بهذا النوع من التربية وأثروا في من جاء بعدهم من الخلفاء المسلمين. ورغم أن هذه التربية واجهت الكثير من الظروف الصعبة خلال عصور الإسلام إلا أنها عادت في الوقت الحاضر لتنال عناية الدول الإسلامية كلها بسبب التهديدات التي تجابهها من كل مكان.

ويرى هويدي أنه «لا يمكن أن توجد مؤسسة عسكرية صالحة إلا في ظل نظام سياسي متوازن ونظام اقتصادي عادل وعلاقات اجتماعية سليمة، وفي غياب هذه الأساسيات يصبح الأمن في خطر شديد» [٢٨، ص ٩].

وقد كان إعداد العسكريين المعنيين بالمهمات الأمنية في البلاد يخضع لنظم وتوجهات وإجراءات واضحة ومحددة. لذا فإنه كان من الضرورة أن يتم هذا الإعداد بشكل يضمن تحقيق الأهداف المتوخاة على وجه التحديد. ومن هذا المنطلق كانت التربية

العسكرية متميزة جدا في تطبيقاتها المختلفة مقارنة بغيرها لأنها تقوم على ربط النظرية بالتطبيق أولا بأول. وقد كانت الوظائف الأساسية الثلاث لأهم أجهزة الأمن الوطني وهو جهاز الشرطة مشتملة على الوظائف الإدارية والوظيفة القضائية والوظيفة الاجتماعية وهي وظائف لا يمكن أن تؤدى دون إعداد وتدريب مسبق، وقد نص نظام الأمن العام الصادر بالأمر السامي رقم ١٠/٨/٢٨١٧ - ٦١٩ المبلغ بالأمر السامي رقم ٣٥٩٤ في ٢٩/٢/١٣٦٩هـ على كثير من الواجبات والإجراءات ذات العلاقة بحفظ الأمن واستتبابه في البلاد [٢٩، ص ١٤٣].

ولقد كان من أهم أنشطة الدولة السعودية الثالثة على يد الملك عبدالعزيز (طيب الله ثراه) إنشاء مؤسسات التربية العسكرية في وقت كان هاجس الدولة الأول هو الحفاظ على الأمن أو إحلاله في البلاد. لذا تنقسم مؤسسات التربية العسكرية في المملكة العربية السعودية إلى قسمين هما :

١- مؤسسات التعليم العسكري المقصود: وهي الكليات والمعاهد العسكرية والبرامج المتخصصة الرامية إلى إكساب الدارسين المعارف العسكرية والمهارات المتعلقة بها والاتجاهات العسكرية المرغوبة. وهي مؤسسات تمنح المتخرجين منها درجات علمية معتمدة، ويتلقى فيها الدارسون علوما تضاهي ما هو موجود بمؤسسات التربية العسكرية الراقية في الساحة الدولية.

٢- مؤسسات التربية العسكرية غير المقصودة : ويدخل ضمن مهامها التوعية العسكرية وتقوم بها المؤسسات المعنية بتقديم التربية العسكرية المقصودة. وعادة ما يستفيد منها العسكريون أنفسهم بالدرجة الأولى أو القريبون من الحياة العسكرية. إلا أنه لا بد من القول بأن بعض مؤسسات التربية العسكرية المقصودة - خاصة تلك المعنية بالدفاع المدني أو الأمن العام - تقدم خدمات تثقيفية وتوعوية وتدريبية للمواطنين غير العسكريين لوقايتهم من الوقوع في الأخطار المختلفة. كما تظهر فاعلية برامج التربية العسكرية غير المقصودة في أوقات الأزمات والكوارث وما شابهها. وعلى الرغم من أن المملكة العربية السعودية لم تعمد إلى تطبيق نظام الخدمة العسكرية على طلبة التعليم العام إلا إن هذا النوع من التربية قد أثبت فاعليته في بعض البلدان الأخرى. وتقوم أجهزة أخرى كأجهزة

الإعلام بالتعاون مع أجهزة التربية العسكرية المقصودة بتقديم العديد من البرامج التوجيهية والتثقيفية في القضايا العسكرية ذات العلاقة بالمسائل الأمنية.

وفيما يلي عرض لأبرز أهداف التربية العسكرية على الصعيدين الداخلي والخارجي:

**١- على الصعيد الداخلي**

تستهدف التربية العسكرية مايلي :

أ ) تدريب المستفيدين من التربية العسكرية على المهارات العسكرية اللازمة لحفظ واستتباب الأمن في البلاد.

ب) توفير المعارف والمهارات وغرس الاتجاهات العسكرية اللازمة لدى الفئات المستفيدة منها.

جـ) الدفاع عن الأمن الداخلي من خلال تسخير كافة المعارف والمهارات والإمكانات لهذه الغاية.

د ) حماية الحقوق العامة والخاصة.

هـ) توعية وتثقيف المستفيدين من خدمات التربية العسكرية بالظروف والملابسات والمتغيرات والمستجدات المختلفة ذات العلاقة بالأمن الوطني.

ز ) تطوير القدرات الدفاعية لمجابهة المخاطر المختلفة.

ح ) تحقيق الاعتماد على الذات في بعض المنتجات العسكرية من خلال الاستفادة من المرافق الصناعية التي أنشئت لهذه الغاية.

**٢- علي الصعيد الخارجي**

تستهدف التربية العسكرية ما يلي :

أ ) تعزيز الدفاع عن الوطن من كافة أشكال الأخطار الخارجية.

ب) القيام بالتدريبات العسكرية المشتركة مع الدول الأخرى.

جـ) تحصين البلاد ضد التحالفات العسكرية المعادية.

هـ) العمل على امتلاك التقنية العسكرية اللازمة غير المتوافرة محليا.

ولما للتعليم من أهمية في صناعة الأمن الوطني على الصعيدين الداخلي والخارجي فقد ارتبط منذ بداياته الأولى بالنيابة العامة عام ١٣٤٥هـ التي كان من ضمن اختصاصاتها

الشؤون الداخلية التي تتضمن الأمن العام والتعليم والصحة والشؤون البلدية وأعمال البريد والبرق والهاتف. وفي عام ١٣٥٠هـ صدر نظام مجلس الوكلاء الذي أصبحت بموجبه النيابة العامة وزارة الداخلية التي ضمت دائرة المعارف إليها. واستمر الحال كذلك إلي عام ١٣٧٠هـ عندما أعيد تكوين وزارة الداخلية وأصبحت المعارف مستقلة عنها.

وتمثلت بدايات إنشاء أجهزة التربية العسكرية في المملكة العربية السعودية بتكوين جهاز الشرطة عام ١٣٤٣هـ الذي أطلق عليه المديرية العامة للشرطة في مكة المكرمة لترتبط بنائب الملك عبدالعزيز في الحجاز، هذا إلى جانب إدارات أخرى للشرطة في كل من المدينة المنورة وجدة والطائف وغيرها. وتم في عام ١٣٦٩هـ بموجب الأمر الملكي رقم ٣٥٩٤ وتاريخ ٢٩/ ٣/ ١٣٦٩هـ التصديق على نظام الأمن العام الذي كانت له أهميته البالغة فيما بعد نحو كل ما يتعلق بالشؤون الأمنية في البلاد [٣٠، ص ص ٤٥ - ٤٦]. وقد كان من أبرز مؤسسات التربية العسكرية المعنية بالأمن الوطني في المملكة معهد ضباط الصف ومعهد المرور ومعهد اللغات، ومعهد الرياضة البدنية، وميدان الرماية، وإدارة السجون التي كانت تعمل على تحويل السجن إلى مؤسسة للإصلاح والتهذيب. كما أنشئ معهد الضباط، وكوكبة الخيالة، ومدينة التدريب، ومعهد الأفراد. وكانت الأجهزة المعنية بالتربية العسكرية الأمنية تحرص على إقامة العديد من الدورات العامة والتخصصية للارتقاء بالمستويين الاختصاصي والثقافي للملتحقين بها. وأنشئت عام ١٣٨٧هـ/ ١٩٦٧م قوة للحج والمواسم روعي في أهدافها إعداد العسكريين لتعزيز الخدمات الأمنية في موسم الحج وبقية المواسم الدينية كرمضان وغيره.

وعندما تم تطوير مصلحة السجون عام ١٣٨٨هـ أصبحت من مهام هذه المصلحة ما يلي:

أ ) العمل على تهذيب السجناء اجتماعيا وثقافيا.

ب) العمل على تحسين أحوال السجناء المادية (للمستقبل) عن طريق تأهيلهم.

جـ) العمل على تدريب السجينات على المهن اليدوية كالخياطة والتريكو وأعمال الإبرة والتدبير المنزلي والعناية بتربية الأطفال، إلى جانب تدريس مبادئ القراءة والكتابة مما ينفعهن في أمورهن الدينية والدنيوية.

هـ) العمل على عزل السجينات في أمكنة خاصة كدور الحضانة وعزل الغلمان في

أماكن خاصة مهيأة للأحداث.

لذا فقد زودت سجون المملكة العربية السعودية بالمكتبات وقاعات المطالعة وقاعات المحاضرات والمدراس والمهاجع والمستوصفات والورش التدريبية ونحوها مما يخدم تعليم السجناء من الجنسين أو تدريبهم أو تثقيفهم وتهذيبهم. كما عنيت مصلحة السجون بتوفير الأنشطة الرياضية للسجناء وتشكيل الفرق الرياضية منهم وتأمين كافة متطلبات هذه الأنشطة، هذا فضلا عن إنشاء مدارس مكافحة الأمية والمدارس الابتدائية والمتوسطة، وتوفير الرعاية الاجتماعية للمساجين من خلال دراسة أوضاعهم الاجتماعية والنفسية والظروف التي أدت بهم إلى السجون، مع إتاحة الفرصة لهم لممارسة الهوايات والأنشطة الثقافية والمهنية وغيرها. ولكي تتم خدمة المساجين بطرق علمية حديثة فقد عمدت مصلحة السجون إلى ابتعاث العديد من العسكريين إلى الخارج في دورات تدريبية وتأهيلية خاصة [٣٠، ص ص ١١٦ - ١١٩].

ولعل من أبرز وحدات الشرطة في حفظ الأمن واستتبابه في البلاد مما يقع تحت دائرة التربية العسكرية جهاز شرطة «النجدة» الذي أنشئ عام ١٣٨٧هـ حيث يتلقى الأفراد الملتحقون بهذا الجهاز تعليما وتدريبا فنيا من نوع خاص يمكنهم من أداء المهام المعنية بأهداف هذا الجهاز.

وإلى جانب ذلك فهناك شرطة المرور التي أنشئت عام ١٣٨٧هـ، وقيادة الدوريات التي أنشئت عام ١٣٩٥هـ، وإدارة الأدلة الجنائية بأقسامها المختلفة، وجميع هذه الأجهزة يتلقى فيها الملتحقون تعليما وتدريبا يؤهلهم لحفظ الأمن في مجالات اختصاصاتهم [٣١، ص ص ١٠٦ - ١٢٥].

وتعتبر كلية الملك فهد الأمنية التي كانت تعرف بكلية قوى الأمن الداخلي عام ١٣٨٦هـ من أهم المؤسسات التعليمية المعنية بإعداد الكوادر البشرية للمحافظة على الأمن بالبلاد. وتدرس في الكلية العلوم الشرعية (القرآن الكريم، والتشريع الجنائي الإسلامي، والعقوبات، والثقافة الإسلامية والتضامن الإسلامي، والفقه، والأحوال الشخصية، والمعاملات الشرعية، والمرافعات الشرعية، وأصول الفقه)، والمواد الجنائية (التحقيق الجنائي، والمختبرات الجنائية، وتحقيق الشخصية، والقواعد العامة للتحقيق

الجنائي، والمخدرات وطرق مكافحتها)، والمواد الإدارية (الإدارة الحديثة، ونظام الحكم، وتنظيمات قوى الأمن الداخلي، والقانون الإداري، والقانون الدولي الخاص)، والمواد الاجتماعية (علم النفس العام والجنائي، وعلم الاجتماع، وعلم الإجرام، والعلاقات العامة، والمظاهر الحديثة في خدمة الشرطة، ومبادئ علم الاقتصاد)، والمواد العسكرية (المشاة، والطبوغرافيا العسكرية، والأسلحة، والإشارة)، والمواد الأمنية (الآليات، والدفاع المدني، والمرور، وحفظ الأمن)، والمواد الرياضية، واللغات. هذا إلى جانب أجنحة التعليم المشتملة على أحد عشر جناحا في تخصصات عدة [٣١].

ويعد مجلس الدفاع المدني الذي صدر المرسوم الملكي رقم م/ ١٠ وتاريخ ١٠/ ٥/ ١٤٠٦هـ بالموافقة على نظامه من أهم الأجهزة المعنية بالحفاظ على الأمن بالبلاد في الأوقات العادية وفي أوقات الأزمات على اختلافها. وتقوم عدد من المصالح والأجهزة بالدولة بحكم عضويتها في هذا المجلس بعدد من الأنشطة التعليمية والتدريبية والبحثية المتعلقة بالأمن. فوزارة العمل والشؤون الاجتماعية معنية برعاية الأطفال والشيوخ والنساء المتضررين، وتقديم التدريبات في مجال الأمن والسلامة بالتعاون مع القطاعات المعنية. أما وزارة الزراعة والمياه، فتعنى بحماية الثروات المائية والسمكية وصوامع الغلال والمحاصيل الزراعية في حالتي السلم والحرب، بينما تقوم وزارة التجارة بتوفير المواد الغذائية في البلاد بصفة مستمرة. وتقوم وزارة التعليم العالي بالتنسيق مع الدفاع المدني في إعداد الدراسات العلمية المتخصصة وعقد الدورات التدريبية في الجامعات في مجالات طب الكوارث والدفاع المدني والأمن الصناعي، ومنع التلوث، وأعمال الإطفاء بقصد إيجاد الكفاءات العلمية من المعلمين والمعلمات لتدريس مفاهيم الدفاع المدني للطلبة وتأهيل الأفراد في موضوعات الدفاع المدني في القطاعين العام والخاص، وتقديم الاستشارات، واتخاذ الترتيبات اللازمة لتحويل بعض مؤسسات التعليم العالي إلى مراكز إسعاف أو مستشفيات مؤقتة أو إخلاء الجامعات والكليات والمعاهد من الطلبة والطالبات في حالات الطوارئ بالتنسيق مع الدفاع المدني.

وبالنسبة لوزارة المعارف فإنها تعنى بوضع الخطط العامة والخاصة لتلقين الطلبة مبادئ الدفاع المدني في جميع مراحل التعليم، ووضع الخطط لتحويل بعض المدارس

كذلك إلى مراكز إسعاف أو مستشفيات مؤقتة عند الطوارئ. وتقوم وزارة المواصلات بتوفير لوائح شاملة تحتوى على حصر بإمكانات الوزارة من المهندسين والفنيين والتجهيزات، وغيرهم ممن ينتمون إلى قطاعات أخرى للاستفادة منهم في حالات الطوارئ.

وبموجب نظام المجلس كذلك تقوم وزارة الشؤون البلدية والقروية، ووزارة الصناعة والكهرباء، ووزارة الحج، ووزارة البرق والبريد والهاتف، ووزارة الصحة، بالعديد من المهام التوعوية والتثقيفية والتوجيهية والأنشطة التخصصية في مجالاتها لخدمة أهداف ومتطلبات الأمن في البلاد.

أما الرئاسة العامة لتعليم البنات فتقوم كذلك بتدريس مبادئ الدفاع المدني للطالبات وتحويل بعض الكليات والمدارس إلى مراكز إسعاف ومستشفيات بالتنسيق مع الأجهزة المعنية، وعمل تجارب لإخلاء الكليات والمدارس في حالات الطوارئ.

كذلك تعنى الرئاسة العامة لرعاية الشباب بتوعية الشباب حول مجالات الدفاع المدني، والتدريب على التعاون مع أجهزة الدفاع المدني والمساهمة في تقديم الخدمات في حالات الطوارئ، هذا إلى جانب قيام الأندية الرياضية بتكوين جمعيات للدفاع المدني لتنفيذ البرامج التدريبية لمنسوبي تلك الأندية والمتطوعين على أعمال الدفاع المدني، واتخاذ الإجراءات المناسبة لاستخدام مرافق الأندية وبيوت الشباب في حالات الطوارئ [٣١، ص ص ١٣٧ - ١٣٨].

وبالنسبة للمؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني فإنها تعنى بنشر التوعية اللازمة بين الطلبة والمتدربين على قواعد الدفاع المدني وتطبيقاتها العملية، وتشكيل جمعيات للدفاع المدني في كل المراكز والمعاهد والكليات التابعة للمؤسسة لتدريب المدرسين والطلبة على أعمال الدفاع المدني، ووضع الخطط اللازمة كذلك للإفادة من مرافق المؤسسة التعليمية كمراكز إسعاف ونحوه.

وتقوم المديرية العامة للدفاع المدني بمهام التنسيق والتنفيذ في مختلف شؤون الدفاع المدني، هذا فضلا عن عنايتها بأعمال التدريب والتعليم في مختلف تخصصاتها وذلك عبر معهد الدفاع المدني وعبر مراكز التدريب في المدن، والتدريب على رأس العمل.

كذلك فإن من مؤسسات التربية العسكرية المعنية بالحفاظ على الأمن واستتبابه «سلاح الحدود،» وهو أحد قطاعات وزارة الداخلية، سواء كانت حدودا بحرية أو برية. وكان سلاح الحدود قد نشأ عام ١٣٥٠هـ عندما كان تحت اسم مصلحة خفر السواحل والموانئ، وقد تحول مسمى المصلحة إلى سلاح الحدود عام ١٣٨٢هـ بموجب مرسوم ملكي وتم تعديل الاسم مرة أخرى لاحقا ليصبح المديرية العامة لسلاح الحدود وخفر السواحل والموانئ.

وتعد «قوات الأمن الخاصة» إحدى مؤسسات التربية العسكرية التي يستعان بها في الأوقات والظروف الخاصة. وتعتمد خدماتها على التعليم والتدريب المستمر. وهناك كذلك «قوات أمن الطرق» والمديرية العامة للجوازات (معهد الجوازات)، حيث يقوم معهد الجوازات بتدريس العديد من المواد الدراسية ذات العلاقة بالمسائل الأمنية، جنبا إلى جنب مع مركز المعلومات الوطني التابع لوزارة الداخلية الذي يوفر برامج تدريبية متنوعة في الميادين التعريفية والميادين المتخصصة [٣١].

أما «الإدارة العامة لمكافحة المخدرات،» فقد أنشئت بهدف القضاء على كافة الأنشطة والممارسات المتعلقة بزراعة أو تعاطي أو الاتجار بالمخدرات وغيرها.

كذلك أنشأت الدولة عددا من مؤسسات التعليم العسكري لأعمال الدفاع الجوي والبري والبحري كسلاح المدرعات، وسلاح المشاة، وكلية الملك عبدالعزيز الحربية، وكلية الملك فيصل الجوية، وسلاح المظلات، وسلاح المهندسين، وسلاح الإشارة، وسلاح النقل، وسلاح التموين، وكلية الملك فهد البحرية، ومعهد الدراسات الفنية البحرية، ومدارس القوات البحرية المتقدمة، هذا فضلا عن الابتعاث للدراسة في الخارج.

وتعتبر المؤسسات التعليمية العسكرية التابعة للحرس الوطني كذلك من أبرز مؤسسات حماية الأمن في المملكة العربية السعودية. وقد كانت بداياتها تعود إلى ما كان يسمى بمدارس الحرس الوطني العسكرية والفنية، إلى أن تطورت وارتقت وأصبحت «كلية الملك خالد العسكرية» التي تحتوى على العديد من التخصصات العسكرية الحيوية. وهناك عناية خاصة بالنواحي الثقافية في الحرس الوطني تتم عبر برامج عديدة أنشئت خصيصا لهذه الغاية [٣١].

## تصور مستقبلي

لعل من الأهمية بمكان الإشارة إلى أن وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية قدمت مبادرة حيوية من مبادراتها التربوية لتعزيز الأمن الوطني وذلك من خلال العمل على استصدار تنظيم يجعل من التربية الوطنية مقررا دراسيا في جميع مراحل التعليم العام. وعلى الرغم من أن هذه المبادرة لا تزال في بداياتها الأول إلا إنه من المتوقع أن تعزز كثيرا من المفاهيم الإيجابية لدى الناشئة في الموضوعات السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية فضلا عن اعتماد الكتب الدراسية المقررة في موضوعاتها على القواعد الشرعية الإسلامية.

إن هناك العديد من المفاهيم في أذهان الناشئة لا تزال بحاجة إلى توضيح، وهناك مفاهيم أخرى ينبغي أن تتشكل لديهم، وهناك مفاهيم أخرى تحتاج إلى الاستبدال بمفاهيم أفضل منها. ولا يتوقف الأمر عند حد التعليم الرسمي المقصود إذ لا بد من أن تعنى مؤسسات التربية والتنشئة الاجتماعية الأخرى كالأسرة والمسجد والإعلام والأندية وغيرها بتوعية العامة وتثقيفهم حول هذه المفاهيم.

ويتطلب تعزيز هذه المفاهيم ما يلي :

١ - العمل على افتتاح مزيد من فرص التعليم في مستوياته المختلفة خاصة بالنسبة للنساء في بعض المجالات الحيوية المناسبة، والكبار من الذكور والإناث الذين يحتاجون إلى الاستفادة من فرص ما يسمى بالتعليم المستمر. وفي إطار الصيغ الحالية المتوافرة للتعليم قد لا يكون تحقيق مثل هذا المطلب أمرا ميسورا. لذا ينبغي التفكير في صيغ أخرى مكملة أو جديدة من شأنها توسيع فرص التعليم مع المحافظة على الجودة النوعية وربط التعليم بالحياة الفعلية وبالاحتياجات الخاصة التي يرغبها طالب الفرصة.

٢ - ربط التعليم بسوق العمل - قدر الإمكان - وتوسيع إطار فرص التوظيف للخريجين، مع العمل على تدريب أو إعادة تدريب وتأهيل الخريجين وغيرهم في الميادين المهنية التي توفر لهم فرص الحياة الكريمة وذلك لدعم الأمن الوطني الذي هو دعامة كبرى للأمن الوطني.

٣ - التكامل بين أجهزة التربية والتنشئة في المجتمع بما يخدم ويحقق من الناحية

التطبيقية مبادئ المواطنة المستنيرة التي بينها الشرع الإسلامي في مصادره المختلفة لتعزيز الأمن الوطني في البلاد.

٤ - أن تسعى أجهزة التربية والتنشئة في المجتمع بالتنسيق مع القطاعات المختلفة إلى القضاء على كافة السلبيات في الممارسات كالمحسوبية والواسطة وغيرها مما يترتب عليه عادة زعزعة المفاهيم الصحيحة حول أسلوب العمل وتنظيماته والتأثير على الناحية الأمنية والاجتماعية.

٥ - أن تسعى أجهزة التربية والتنشئة في المجتمع بالتنسيق مع القطاعات المختلفة والأجهزة المعنية إلى تطبيق مبادئ المحاسبية الإدارية والفنية والقانونية على المستهترين والمقصرين والمعطلين والمتلاعبين بأنظمة الدولة في الميادين المهنية المختلفة أو الذين يعمدون إلى الإساءة عن طريق الكيد للآخرين والتشهير المغرض بهم والإساءة إليهم بطرق مباشرة أو غير مباشرة.

٦ - توسيع إطار فرص التعليم العسكري أمام خريجي المرحلة الثانوية في المجالات العسكرية المختلفة وتشجيع الشباب على الانخراط فيها بحيث تكون هذه الفرص متنوعة لا تنتهي بالضرورة بالشهادات الدراسية الكبرى بل تتاح فرص التدريب قصير أو متوسط المدى - جنبا إلى جنب - مع التعليم طويل المدى.

٧ - دراسة إمكانية تقديم التربية العسكرية في مناهج التعليم العام غير العسكري أو دراسة صيغ أخرى يمكنها توفير التهيئة العسكرية للشباب نظرا لما تجسده التربية العسكرية من المنافع الفردية والاجتماعية.

٨ - دراسة إمكانية تطبيق أنظمة متطورة مستمدة من روح الشريعة الإسلامية بحق الآباء والأمهات الذين يتقاعسون عن أداء واجباتهم التربوية أو يقصرون فيها أو يسيئون معاملة الأبناء دون وجه حق.

٩ - دراسة إمكانية توفير بعض الصيغ لمعاقبة الطلبة الذين يمارسون أفعالا تخل بأمن المدارس أو المعاهد أو الكليات على غرار «المحاكم التربوية» بما يتفق والمبادئ الشرعية الإسلامية.

١٠- العمل على دراسة ظاهرة قسوة بعض المعلمين والمعلمات على الطلبة في

مراحل التعليم العام والعالي وأنماطه الأخرى سعيا للوصول إلى قانون متطور يحفظ لكل ذي حق حقه وذلك وفق الضوابط التي يقرها الإسلام.

١١- دراسة الأوضاع المادية للشباب سعيا للوصول إلى صيغة أو صيغ مناسبة تهيء لهم فرص الاعتماد على الذات أو تعوضهم عن حالات العوز التي قد تصادف بعضهم وتدفعهم إلى مواقع الشبهة أو الانحراف.

١٢- العمل على توفير برامج توعوية أو منهجية في مجالات التربية السياحية والتربية الأسرية والتربية العسكرية والتربية السكانية والتربية البيئية باعتبارها منظومة متكاملة وذات علاقة وثيقة بالجوانب الأمنية.

١٣- العمل على توفير برامج توعوية حول المنافسات الرياضية وسلوكيات التشجيع السليمة، والأضرار التي يمكن أن تلحق بالمواطنين نتيجة المبالغة في التنافس أو التشجيع أو مظاهر الاحتفاء بالفوز.

## المراجع

[١] بدوي، ثروت. *النظم السياسية*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٥م.

[٢] غانم، محمد حافظ. *المنظمات الدولية*. القاهرة: نهضة مصر، ١٩٦٧م.

[٣] البيلاوي، حازم. *على أبواب عصر جديد*. مكتبة الأسرة (مهرجان القراءة للجميع)، الهيئة العامة للكتاب. القاهرة: دار الشروق، ١٩٩٧م.

[٤] الخطيب، محمد شحات. «تطور التعليم في المملكة العربية السعودية مع رؤية مستقبلية.» *بحوث مؤتمر المملكة العربية السعودية في مائة عام، الرياض*، ٧-١١ شوال ١٤١٩هـ (٢٤-٢٨ يناير ١٩٩٩م)، *المحور الثامن: التربية والتعليم*. الرياض: الأمانة العامة للاحتفال بمرور مائة عام على تأسيس المملكة.

[٥] ابن سعيد، حسن بن سعد. «الولاء الوطني مسؤولية وواجب.» *مجلة الأمن*، وزارة الداخلية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٧ (شوال ١٤١٣هـ)، ٦-٨.

[٦] النبهان، محمد فاروق. «الأمن الاجتماعي في المجتمع العربي.» *مجلة الأمن*، وزارة الداخلية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٧ (شوال ١٤١٣هـ)، ١١.

[٧] الخطيب، محمد شحات وآخرون. *أصول التربية الإسلامية*. الرياض: دار الخريجي، ١٤١٥هـ/١٩٩٥م.

[٨] عسه، أحمد. معجزة فوق *الرمال*. ط٣. بيروت: المطابع الأهلية اللبنانية، ١٣٩١هـ/ ١٩٧١م.

[٩] Issaac, Stephen, and William Michael. *Handbook in Research and Evaluation*. 2nd ed. San Diego, CA: EDITS Publishers, 1982.

[١٠] وجدي، محمد فريد. *المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم*. القاهرة: دار الحديث، ١٩٨٧م.

[١١] الإمام النووي. *رياض الصالحين*. تحقيق محمد ناصر الدين الألباني. ط٣. بيروت: المكتبة الإسلامية، ١٤٠٦هـ/ ١٩٨٦م.

[١٢] كامل، ممدوح شوقي مصطفى. *الأمن القومي والأمن الجماعي الدولي*. القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٥م.

[١٣] نافع، عبد الكريم. *الأمن القومي*. القاهرة: دار الشعب، ١٩٧٥م.

[١٤] غالي، بطرس . «الأمن وحفظ السلام في أفريقيا.» مجلة *السياسة الدولية*، ٧٩ (يناير ١٩٨٥م)، ٨١.

[١٥] الصويغ، عبدالعزيز حسين. *الأمن القومي العربي: رؤية مستقبلية*. القاهرة: أوراق للنشر والأبحاث والإعلام، ١٤١٢هـ/ ١٩٩١م.

[١٦] السواس، عبد الحليم أحمد. «الوقاية من تعاطي المخدرات: البيئة الصالحة ووسائل النمو السوي.» مجلة *الأمن*، وزارة الداخلية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٥ (شعبان ١٤١٨هـ)، ١٧-١٩.

[١٧] ميتا، نظير فرج. «مفهوم الخطورة الاجتماعية: دراسة قانونية مقارنة.» *مجلة الأمن*، وزارة الداخلية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٦ (جمادى الأولى ١٤١٩هـ)، ٢٢١-٢٢٣.

[١٨] السواس، عبد الحليم أحمد. «الوقاية من تعاطي المخدرات: البيئة الصالحة ووسائل النمو السوي.» مجلة *الأمن*، وزارة الداخلية، الرياض، المملكة العربية السعودية. ١٣ (رمضان ١٤١٧هـ)، ٧٧-٩٢.

[١٩] أبو حميدان، يوسف عبدالوهاب. «العقاب ووظيفته في تغيير السلوك من حالة السوء إلى حالة السواء عند الأطفال.» *مجلة الأمن*، وزارة الداخلية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١١ (جمادى الأولى ١٤١٦هـ)، ٢١٨ - ١٢٩.

[٢٠] عليان، شوكت. «من مناهج الإسلام في الحد من معدلات الجريمة.» مجلة *الأمن*، وزارة الداخلية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٩ (ربيع الأول ١٤١٦هـ)، ٤٣-٥٧.

[٢١] حريري، عبدالله محمد أحمد. «أثر التربية الإسلامية في صون الناشئة من النزوع إلى

الجريمة.» *مجلة الأمن*، وزارة الداخلية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤ (صفر ١٤١٨هـ)، ٤٢-٧٩.

[٢٢] محمد، السعيد مغازي أحمد سعد. «أثر المتغيرات المجتمعية في جنوح الأحداث.» *مجلة الأمن*، وزارة الداخلية، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٤ (صفر ١٤١٨هـ)، ١٩١ - ٢١٧.

[٢٣] جمعة، رابح لطفي. *حالة الأمن في عهد الملك عبدالعزيز*. مطبوعات دارة الملك عبدالعزيز، ٢٣. الرياض، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

[٢٤] أبو علية، عبدالفتاح. «الإصلاح الاجتماعي في عهد الملك عبدالعزيز، وثائق عن تاريخ الدولة السعودية في عهد الملك عبدالعزيز.» *مجلة الدارة*، ٤، ع١ (مارس ١٩٧٨م)، ٢٨٤-٣٠١.

[٢٥] العتيبي، إبراهيم بن عويض الثعلبي. *الأمن في عهد الملك عبدالعزيز: تطوره وآثاره، ١٣١٩هـ - ١٣٧٣هـ (١٩٠٢م - ١٩٥٣م)*. الرياض: مكتبة الملك عبدالعزيز، ١٤١٧هـ/ ١٩٩٦م، الأعمال المحكمة (١٥).

[٢٦] النبهان، محمد فاروق. «نحو استراتيجية عربية موحدة لمقاومة الإجرام المنظم، دراسة مقدمة إلى المركز العربي للدراسات الأمنية.» الرياض: المركز العربي للدراسات الأمنية والتدريب، ١٩٨٩م.

[٢٧] وزارة التعليم العالي. *دليل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية*. الرياض: الإدارة العامة لتطوير التعليم العالي، ١٤١٦هـ.

[٢٨] هويدي، أمين. *أزمة الأمن القومي العربي «أزمة الخليج»: لمن تدق الأجراس؟* بيروت: دار الشروق، ١٤١١هـ/ ١٩٩١م.

[٢٩] الأحيدب، عبدالعزيز بن محمد. *ظاهرة الأمن في عهد الملك عبدالعزيز*. الرياض: مطابع الإشعاع التجاري، د.ت.

[٣٠] المعلمي، يحيي عبدالله. *الأمن في المملكة العربية السعودية*. القاهرة: الشركة المصرية لفن الطباعة، ١٩٧٨م.

[٣١] قزاز، حسين عبدالحي. *الأمن الذي نعيشه*. ط٢. الرياض: المؤلف، ١٤١١هـ/ ١٩٩١م.

# The Relationship between Education and National Security in the Kingdom of Saudi Arabia

**Mohammed Al-Khoteeb**

*Professor, and Dean of the College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract.** There exists a strong bond between the individal citizens' level of education and the sense of national security in the Kingdom of Saudi Arabia. The late King Abdulaziz, founder of present day Saudi Arabia, had a clear vision of the extent of this relationship as early as A.H. 1343/1922.

The grass-roots of this mutual relation, that links education with sociopolitical stability, go back in history to the emergence of the First Saudi State which was founded on the principles of Islamic reform led by Sheikh Mohamed bin Abdulwahab and supported by Imam Mohamed bin Saud . A basic concept supported by his Imam, was that upholding the genuine version of the Islamic teachings is essential to gain victory and realize peace and stability both within and outside the boundaries of the state.

Given this situation, this study was prepared to commemorate the centennial of the foundation of the Kingdom and to elucidate the relationship between Saudi efforts in education and national peace and stability in Saudi Arabia . This endeavor also includes delineating the impact of education on national security in Saudi Arabia as well as presenting the practical conceptualization of linking national security plans with the development of education in the country .

The methodology of the study is descriptive in nature; the researcher treated the subject at hand through a discussion of educational concepts and scholarly writings related to education and social stability, with emphasis on the Kingdom . Other educational areas that are associated with the subject include political education, economic education, social education, and military education . Detailed speculation about the future relationship between education and national stability in the Kingdom of Saudi Arabia is also presented.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ١٩٩-٢٣٩ (١٤٢١هـ/٢٠٠١م).

# واقع ممارسة القياس وأهمية استخدامه في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا

**عبدالله بن محمد الوابلي**

*أستاذ مشارك، قسم التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية*

(قُدم للنشر في ٢٤/ ١٠/ ١٤١٩هـ، وقُبل للنشر في ١٨/ ٢/ ١٤٢٠هـ)

**ملخص البحث.** تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية بمعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا، كما تسعى إلى تحديد أهمية استخدام هذه الأساليب في المجال نفسه من وجهة نظر المعلمين والمعلمات الذين اختيروا وفق شروط معينة، حيث بلغ عددهم النهائي ١١٧ شخصا. كذلك فقد صيغت أسئلة الدراسة في ضوء هدفي الدراسة، حيث جاءت النتائج لتبين أن التوجه لدى المعلمين والمعلمات تجاه استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا لا يرقى إلى مستوى تلك الأهمية الضرورية لتوظيف أساليب القياس في هذا المجال، لذلك جاءت استجابات العينة في حدود تقدير (أحيانا)، حتى وإن كان هناك تباين في مستوى الاستخدام يميل لصالح المعلمات وأصحاب الخبرة الطويلة، إلا أن مدى الاستخدام يظل في حدوده الدنيا.

كما أوضحت نتائج الدراسة في الجانب الآخر من الأسئلة أن المعلمين والمعلمات شعروا بأهمية ضرورة استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا. وعلى الرغم من أن هناك تباينا في هذا الإحساس حول أهمية الاستخدام والذي جاء لصالح المعلمات وأصحاب الخبرة الطويلة، إلا أن هذا لا يقلل من هذه الأهمية في صورتها العامة، بل يزيد من أهميتها ومدى الحاجة إلى استخدامها لمواجهة المشكلات السلوكية المترتبة على عدم اقتران عملية التدريب في مجال المهارات الاجتماعية بأسلوب القياس.



٢

## مقدمـــــة

تأتي مسألة قصور المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في مقدمة العديد من القضايا التربوية والاجتماعية وكذلك النفسية التي ينبغي بحثها وطرحها للدراسة والمعالجة، حتى يتسنى لهؤلاء المشتغلين العمل على رفع مستوى الكفاءة الاجتماعية لدى أفراد هذه الفئة، وذلك من خلال المواجهة العملية لتلك الاضطرابات السلوكية التي يظهرونها، حيث إن استمرارها بدون أي تدخل قد يشكل معاناة قاسية لهم ولأفراد أسرتهم وأيضا مجتمعهم والتي تنعكس على توافقهم في شتى مجالات النشاط الإنساني.

فالمهارات الاجتماعية كما يراها Sargent [١] هي عبارة عن سلوكيات تمثل معظم جوانب الكفاية الاجتماعية الملموسة. بينما يعرفها Whiteman وزملاؤه بأنها عبارة عن «سلوكيات ضرورية يظهرها الفرد بشكل لفظي أو غير لفظي ليتفاعل مع الآخرين وفقا لمعايير المجتمع الذي ينتمي إليه» [٢، ص ١٦٤]. لذلك تمثل المهارات الاجتماعية محورا ارتكازيا لمجالات السلوك التكيفي العشرة التي وردت ضمن تعريف التخلف العقلي الجديد الصادر عن الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي في عام ١٩٩٢م، والتي حظيت باهتمام خاص نظرا لطبيعتها الداعمة التي يتم من خلالها مساندة وتعزيز فاعلية معظم المجالات التكيفية. فهناك مجالات كالتواصل، ومهارات استخدام مصادر البيئة الاجتماعية، ومهارات العمل، ومهارات الترويح، بالإضافة إلى مهارات التوجيه الذاتي التي جميعها تقترن وتتوقف معظم أنشطتها وعملياتها على مستوى ونوعية المهارة الاجتماعية Lackson [٣].

إن القصور في مجال المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا قد يأخذ أشكالا عدة وفي جوانب مختلفة من هذا المجال. فيرى Sargent وكذلك Gresham أن هناك أربعة جوانب تمثل العجز في مجال المهارات الاجتماعية لدى أفراد التخلف العقلي وهي: (أ) عجز المهارة skill deficit، (ب) عجز الأداء performance deficit، (جـ) عجز ضبط الذات self control deficit، (د) العجز المهاري والأدائي معا skill performance deficit فالعجز الأول يتمثل في عدم امتلاك الفرد للذخيرة السلوكية اللازمة لعملية التفاعل مع الآخرين، في حين تبدو الصورة في العجز الثاني أن المهارات الاجتماعية موجودة لدى الفرد لكنه غير قادر على أدائها بالشكل المناسب، إما لخوف أو ضعف في الدافعية، أو

لأسباب أخرى، بينما في العجز الثالث تعوز الفرد الضوابط السلوكية اللازمة لكبح الاندفاعية الزائدة مما يضعف علاقاته التبادلية مع الآحرين. وأخيرا يظهر العجز الرابع في عدم توافر المهارة الاجتماعية اللازمة لتفاعل الفرد مع الآخرين، مع وجود ضعف أو انعدام تام في عملية الأداء، مما يجعل صورة علاقاته التبادلية في وضع اجتماعي غير جيد [١ ؛ ٤]. إن جوانب العجز في مجال المهارات الاجتماعية المشار إليها سلفا تتطلب اهتماما ورعاية دقيقة ومنظمة بهدف إعداد وتنويع البرامج التدريبية المناسبة لأوجه جوانب القصور السابقة، ولكن في ظل وجود إجراءات قياسية مناسبة.

## مشكلة الدراسة

إن ما نلمسه من اهتمام في معاهد وبرامج التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية، بالذات في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية قد لا يتعدى ذلك النمط التقليدي القائم على تدريب الطلاب المتخلفين عقليا بأسلوب جماعي لا يراعي في ذلك نوعية عجز المهارات الاجتماعية الموجودة الدى هؤلاء الطلاب، وما يصاحبه من مشكلات واحتياجات تحددها طبيعة العجز ومستواه في هذا المجال. كما أن ما يقدم لهم من مهارات وسلوكيات في مجال تبادل العلاقات الشخصية قد لا يصل إلى مستوى الحد الأدنى المقبول مما يحتاجه الطفل المتخلف عقليا في تفاعله الاجتماعي مع الآخرين [٥]. لذلك أوصى الوابلي في مواجهة ضعف مستوى مساهمة كتب التربية الاجتماعية في مجال تطوير وتعزيز المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا في تلك المعاهد، بأن تصاغ الأهداف المتصلة بالمهارات الاجتماعية في ضوء الاحتياجات الفردية لهؤلاء الأفراد [٥]. إن عملية تحديد الاحتياجات الفردية في هذا المجال يجب أن تسبقها في العادة إجراءات قياسية متعددة ومتنوعة، لكن هذا الإجراء لا زال غير مقترن بسياسة محددة وواضحة تطالب المعلمين في هذه المعاهد بالالتزام بها وتنفيذها.

ومن هنا فإنه يمكن بلورة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: هل يستخدم المعلمون والمعلمات أساليب القياس في عملية التدريب على المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا؛ وما مدى أهمية هذا الاستخدام من وجهة نظرهم؟

## أسئلة الدراسة

١ - ما مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا؟

٢ - هل هناك اختلاف ما بين المعلمين والمعلمات في مستوى استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا؟

٣ - هل هناك اختلاف في مستوى استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية تبعا لاختلاف الخبرة لدى عينة الدراسة؟

٤ - ما مدى أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية؟

٥ - هل هناك اختلاف ما بين المعلمين والمعلمات حول أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا؟

٦ - هل هناك اختلاف في مدى أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا تبعا لاختلاف الخبرة لدى عينة الدراسة؟

## هدف الدراسة وأهميتها

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية بمعاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا، كما تهدف إلى تحديد أهمية استخدام هذه الأساليب في المجال نفسه من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. وبالتالي فإن أهميتها تكمن في أن موضوع القياس يعتبر حجر الزاوية لأي عملية تدريبية أو تعليمية للأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، وعلى وجه الخصوص فئات التخلف العقلي التي تظهر تباينا واضحا في خصائصها واحتياجاتها، مما يجعله أمرا صعبا أن يتم التعامل مع هذه الاحتياجات بنفس الأسلوب الذي يتم مع الأفراد العاديين، إلا أنه يمكن التعامل مع هذه الاحتياجات المتباينة من خلال طرق دقيقة قادرة على تحديد طبيعتها كما ونوعا. وتبرز أساليب القياس بأنواعها المختلفة كإحدى الطرق وأهمها، حيث أصبح هذا النوع من التقنين جزءا لا يتجزأ من عملية التدريب والتعليم في مجال التربية الخاصة.

## التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة

### معلمو التربية الاجتماعية

هم المعلمون الحاصلون على درجة البكالوريوس في مجال التربية الخاصة وبالتحديد في مسار التخلف العقلي والمؤهلين أكاديميا لتدريس مادة التربية الاجتماعية أو برامج المهارات الاجتماعية.

### أسلوب الملاحظة

#### ١- الملاحظة السلوكية الطبيعية

هو ذلك الإجراء المتبع لملاحظة السلوك المستهدف (كالمهارات الاجتماعية) من خلال المواقف العادية والطبيعية كمواقف اللعب، والعمل المشترك، والفصل الدراسي، والمقصف، والحديث، وتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين، بالإضافة إلى تسجيله بالطرق الفنية المناسبة كقائمة تقدير السلوك، وقوائم الشطب.

#### ٢- تمثيل الدور ولعب الدور

هو ذلك الإجراء المتبع لملاحظة السلوك المستهدف من خلال مواقف مصطنعة يقوم الفرد من خلالها بتمثيل الدور المطلوب منه بالاشتراك مع الآخرين، مع تسجيله بأساليب مناسبة مثل كميرات الفيديو أو التسجيلات الصوتية.

### أسلوب القياس الاجتماعي

#### ١ - تقديرات المعلمين

هو ذلك الإجراء الذي يتم من خلاله الطلب من المعلمين أن يعطوا تقديرات محددة عن مستوى أداء المهارات الاجتماعية لدى الطلاب وفقا لمقياس ليكرت، أو تقديرات السلوك.

#### ٢- تقديرات الأقران

هو ذلك الإجراء الذي يتم من خلاله الطلب من الأقران تحديد أفضل أو أسوأ رفقاء من حيث التعامل والتفاهم معهم.

### أسلوب المقابلة

هو ذلك الأسلوب الذي يتم من خلاله جمع المعلومات الضرورية عن أداء المهارات الاجتماعية لدى الطلاب بما في ذلك تبادل العلاقات مع الآخرين. وقد تتم المقابلة بالطريقتين التاليتين:

١ - المقابلة المفتوحة، أي أن الأسئلة التي تتم مناقشتها لا تكون معدة أو مجهزة.

٢ - المقابلة المنظمة، أي أن الأسئلة التي يتم مناقشتها محددة وواضحة مسبقا.

### أسلوب التقارير الذاتية

هو ذلك الإجراء المتبع والذي يطلب من خلاله أن يقدم الأفراد تقريرا ذاتيا عن مهاراتهم الاجتماعية في تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين وقد تكون بإحدى الطريقتين:

١ - طريقة الاستبانة على مقياس ليكرت.

٢ - طريقة الاستجابات التي يقرر من خلالها الفرد ذاتيا خطأ أو صحة الاستجابة.

## حدود الدراسة ومحدداتها

تقتصر هذه الدراسة على:

١- معاهد التربية الفكرية التابعة لوزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات في مدينة الرياض فقط، وهذا لا يشمل البرامج الملحقة بمدارس التعليم العام.

٢- أساليب القياس في مجال المهارات الاجتماعية فقط.

٣- أن التفسيرات المقترحة لنتائج الدراسة يحددها حجم عينة الدراسة ونمط البرنامج (معهد)، وكذلك أدبيات الدراسة المتاحة للباحث والتي لا تتضمن متغيرات كالجنس، والخبرة، بل اقتصرت على أنواع أساليب القياس ونوع المهارة الاجتماعية موضع القياس.

## الإطار النظري

### القياس وأساليبه المستخدمة في التدريب على المهارات الاجتماعية

لم يعد السلوك الاجتماعي موضعا للاجتهادات الشخصية التي كانت تمارس في الماضي، والتي كانت أيضا مصدرا وحيدا للحكم على السلوك وصاحبه، بل أصبحت هناك إجراءات علمية تنظر إلى أبعاد المشكلة الملازمة للسلوك نظرة علمية دقيقة جعلت مسألة السلوك المضطرب أمرا يمكن معالجته والتحكم فيه. لذلك يعتبر القياس وأساليبه المختلفة في الوقت الراهن من المصادر الأساسية التي يعتمد عليها في الحكم على أداء الفرد متى ما روعيت في ذلك الشروط العلمية اللازمة لذلك.

في ضوء هذا التطور لمفهوم القياس، تعددت أساليب قياس مجال المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا، وأصبحت ساحته مليئة بالطرق والأدوات القياسية وما يتبعها من إجراءات فنية مختلفة قد تساهم في تحديد جوانب عجز المهارات الاجتماعية، وتعمل على مواجهته بالطرق العلمية المناسبة. لذلك هناك الكثير من الأساليب القياسية التي استخدمت لهذا الغرض، فأسلوب الملاحظة السلوكية behavioral observation method يسعى لدراسة التفاعلات الاجتماعية ضمن إطار المواقف الطبيعية التي تخضع لأسلوب الملاحظة الطبيعية، أو المواقف المصطنعة التي تخضع لأسلوب تمثيل الدور role-playing؛ وجميعها تحاول التعرف على هؤلاء الذين يظهرون عجزا في تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين، كما أنها تعمل على تقويم فاعلية عملية التدريب التي تسعى إلى مواجهة هذا الاضطراب في العلاقات المتبادلة [٤؛ ٦-٩].

كذلك استخدم أسلوب المقابلة interview method كإجراء تقويمي للكشف عن بعض معالم وخصائص المشكلة السلوكية، كما أن هذا الأسلوب يساعد الشخص الذي يُجري المقابلة على أن يستشف بعض الشكوك التي تدور حول ضبط المثير المتعلق بالسلوك [١٠، ص ١١١].

أما إجراءات القياس الاجتماعي sociometric measures، فإنها تسعى إلى التعرف على مكانة الفرد ومرتبته الاجتماعية بين أفراد بيئته الاجتماعية؛ كالشهرة، والهيبة، والكفاية الاجتماعية بين الأقران. كما تعمل على الكشف عن هؤلاء الأطفال المنعزلين

اجتماعيا، أو الذين يعانون من مشكلات في تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين، مستخدمة في ذلك أساليب عدة منها تقادير المعلم teacher ratings وتقادير الأقران peer ratings، وأيضا تقادير الوالدين [٦؛ ٨].

لقد استخدمت مقاييس التقارير الذاتية self-report measures كأسلوب يتم من خلاله مطالبة الأشخاص بتقديم تقارير ذاتية عن براعاتهم الاجتماعية، وإدراكهم الاجتماعي، بالإضافة إلى إدراكهم الذاتي تجاه مهاراتهم لتبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين [٧؛ ٩]. لهذا فقد تعددت أساليب التقارير الذاتية حيث طرح إيزلر Eisler ثلاثة أنواع من مقاييس التقارير الذاتية؛ مثل بطاريات القلم والورقة المعدة، والمقابلة شبه المعدة أو المنظمة، وأخيرا أسلوب التوجيه والمراقبة الذاتية [١٠].

وعلى الرغم من أهمية الأساليب القياسية في تقويم مجال المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا، إلا أن العديد من المشكلات المنهجية والفنية المصاحبة لتلك الإجراءات جعل مستوى الثقة في مصداقيتها دون المستوى المطلوب. ولكى تتم مواجهة تلك المشكلات فإن هناك توجها جديدا يؤكد على أهمية استخدام أساليب القياس المتعددة multiple assessment methods، كإجراء احترازي لاحتواء تلك المشكلات [١٠]. لذلك فإن دمج واستخدام أكثر من أسلوب في عملية قياسية واحدة، كالتقادير الذاتية مع الملاحظة الطبيعية، أو الملاحظة الطبيعية مع تقادير المعلمين والأقران، أو التقارير الذاتية مع إجراءات المقابلة قد يخلق شيئا من الثقة يجعل عملية التدخل التدريبي ناجحة، لهذا يمكن تعزيز هذه الثقة من خلال إحراز بيانات وحقائق علمية تجريبية من مصادر قياسية متنوعة [١١].

### أهمية القياس في التدريب على المهارات الاجتماعية

تعد عملية قياس وتقويم المهارات الاجتماعية من العمليات الضرورية والمهمة التي عادة ما تسفر عن نتائج ومعلومات يمكن الاستفادة منها في اتخاذ العديد من القرارات التربوية التي تخدم المجال موضع عملية القياس بجوانبه المختلفة. وفي ظل هذه الأهمية يستوجب اختيار الإجراءات القياسية الملائمة لها التي يتم من خلالها الحكم على المهارة

الاجتماعية لدى الفرد وفاعلية ادائها الوظيفي لديه.

إن عملية قياس المهارات الاجتماعية تعتبر من العمليات المعقدة والحساسة، وتعود هذه الحساسية إلى ذلك التداخل الوظيفي فيما بين عناصر المهارات الاجتماعية وبعض أبعاد السلوك التكيفي التي تعتمد عليها اعتمادا وظيفيا في كثير من مواقف السلوك الاجتماعي [٣]. كما أن تعدد تعاريف المهارات الاجتماعية وما تحمله من عناصر ومهارات مختلفة تجعل مهمة القياس شاقة وصعبة [١٢]. ولمواجهة هذه الصعوبة والحساسية، طرح بيلاك Belack أربعة أسئلة يمكن للمقوّم متى ما التزم بها أن تعينه على توجيه عملية قياس المهارات الاجتماعية لدى فئات التخلف العقلي وغيرها من الفئات الأخرى التي قد تعاني من نفس القصور بهدف الوصول إلى نتائج علمية تتحقق معها الغاية المطلوبة:

- هل يظهر الفرد أيّ خلل وظيفي في سلوك تبادل العلاقات الشخصية؟
- ما هي المواقف بالتحديد التي يظهر الخلل الوظيفي من خلالها؟
- ما هي المصادر المختلفة وراء وجود هذا الخلل الوظيفي؟
- ما هي بالتحديد جوانب القصور في مجال المهارات الاجتماعية التي يعاني منها الفرد؟ [٦، ص ص ٧٧ - ٧٩].

ويأتي طرح هذه الاسئلة ليعكس في حقيقة الأمر مدى الحاجة إلى وجود برامج تدريبية فردية لمجال المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا مقترنة بأساليب وإجراءات قياسية تأخذ في اعتبارها مضمون هذه الأسئلة، وهكذا تتضح أهمية القياس وعلاقته بالتدريب اللذان يمثلان عنصرين لا ينفصلان. هذا الاقتران لا يتمثل فقط في مقدار الأهمية بقدر ما هو ضرورة تفرضها الحاجة إليهم، وهذا ما أكد عليه Whiteman وزملاؤه عندما أشاروا إلى «أن عملية القياس والتدريب تعتبران وحدة واحدة لا يمكن تجزئتهما عن بعضهما، لأن عملية القياس تحدد وتقرر ما إذا كان الفرد بحاجة إلى عملية تدريب أم لا؟ وما طبيعة التدريب المحتمل تطبيقه، بالإضافة إلى تحديد فاعلية وتأثير برنامج التدريب» [٢، ص ١٦].

إن عملية قياس المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا كما يراها كل من Andrasik and Hatson [١٣] تنحصر في مهمتين هما:

١ -السعي إلى التعرف على جوانب القصور في مجال المهارات الاجتماعية لدى الفرد بالإضافة إلى تحديد مستوى هذا القصور في العديد من السلوكيات المرتبطة بهذا المجال.

٢ - العمل على إخضاع عمليات التدريب في برامج المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا للقياس والتقويم بهدف معرفة فاعليتها وتأثيرها على سلوكيات الأطفال.

لذلك فإن هاتين الوظيفتين لعمليات القياس والتدريب ستخضعان بدورهما لعدد من العمليات والإجراءات الطويلة التي تجرى عادة في معظم المجالات الإنسانية وأنشطتها المختلفة بما في ذلك عملية قياس وتدريب المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا والتي وصفها كراتشويل Kratachwill وزميله بأنها «تسير في إطار شمولي عبر العديد من الأدوار المحددة والمتسلسلة التي تشتمل على عملية الفرز، والتعرف على المشكلة، وتحليل المشكلة، وإعداد برامج التدريب، وعملية التقويم، وعملية التعميم بالإضافة إلى عملية المتابعة، في حين أن البعض من إجراءات القياس قادرة على التعرف على السلوكيات المستهدفة وتحديد مستوى شدتها كإجراءات التقارير الذاتية self-report procedures وإجراءات المراقبة الذاتية self-monitoring procedures [١٤، ص ٣٣٢].

ومجمل القول أن العلاقة التي تربط القياس بالتدريب تعتبر في غاية الأهمية، حيث إن الحاجة إلى عملية التدريب على المهارات الاجتماعية ومستوياتها المختلفة توازي مقدار الحاجة إلى توظيف أسلوب القياس في هذا المجال بهدف تحديد طبيعة الاحتياجات التدريبية لكل فرد وسلوكياته الاجتماعية المستهدفة بالإضافة إلى تحديد فاعلية وتأثير عمليات التدريب عليها.

## الدراسات السابقة

لقد استخدم المهنيون والباحثون في دراساتهم عددا من أساليب القياس المختلفة لتقويم جوانب العجز في مجال المهارات الاجتماعية، وكذلك في تقويم عملية التدريب

عليها لدى عدد من الأطفال المتخلفين عقليا. لذلك سيكون التركيز في هذه المراجعة منصبا على فاعلية أدوات القياس في الكشف عن جوانب العجز في المهارة الاجتماعية، ومدى تأثيرها على عملية التدريب، بالإضافة إلى استعراض بعض المشكلات المنهجية والفنية التي تظهرها تلك الأساليب عبر أدواتها المستخدمة.

لقد بينت المراجعة لعدد من الدراسات أن الباحثين استخدموا اختبارات تمثيل الدور roleplaying بهدف تقويم المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا ولكن في جوانب متعددة من هذا المجال. فقد عمد كل من ماتون Maton، وتيرنر Turner، وماتسون Matson، وكذلك هرسن Herson ورفاقهم إلى تقويم عملية التدريب لمهارات تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين لدى مجموعة من الأطفال المتخلفين عقليا، كما وصفوا الصور والمواقف المفتعلة، وعمليات التلقين المقدمة للفرد من خلال الشريك، ونموذج المحاكاة.

وقد أوضحت نتائج دراساتهم أن مستويات الثبات reliablity كانت عالية غير أن تلك الدراسات لم تشر إلى درجة الصدق، وهذا يعني أنه لم يتم التحقق منها [١٥-١٨].

أما الدراسات الأخرى، كدراسة إيزلر Eisler وجنتايل Gentile وكيلي Kelly ورفاقهم، فقد انصبّ تركيزها على تقويم السلوك التوكيدي وغير التوكيدي assertive and non-assertive behavior، وقد استخدمت نماذج مختلفة من النماذج القياسية التي تمثل تمثيل الدور مثل اختبار السلوك التوكيدي، بينما أعد آخرون مشاهد خاصة بمقاييس تمثيل الدور. وعلى أية حال، فإن جميع هذه الدراسات قد أظهرت درجات جيدة من مستويات الثبات، كذلك مستوى جيدا من التحسن الذي طرأ على جميع السلوكيات المستهدفة، غير أنها لم تبرهن على وجود مستوى معقول من الصدق الخارجي لمقاييسها المستخدمة [١٩-٢٢]. أما بقية الدراسات الأخرى، فقد تعاملت مع مهارات اجتماعية عامة مختلفة، كالمهارات الاجتماعية المتعلقة بجوانب المهنة، وجوانب تبادل العلاقات مع الآخرين، بالإضافة إلى المهارات الاجتماعية في صورتها العامة بهدف العمل على تعميم المهارات الاجتماعية المناسبة في المواقف الأخرى عن طريق توظيف عدد من إجراءات تمثيل الدور لقياس عمليات التعميم المرتبطة بالمهارات الاجتماعية. وقد أشارت نتائج تلك

الدراسات [٢٣-٢٩] في صورتها العامة إلى أن المهارات موضع التدريب قد تم تعميمها إلى مواقف مختلفة كالمواقف غير المألوفة، والمواقف الطبيعية وأحيانا ضمن الموقف التجريبي بحد ذاته.

لقد أوضحت دراسة كل من بيلاك Bellack وزميليه، وكذلك بورنستين Bornstein ورفاقه أن المحافظة على الأداء السلوكي المتعلم قد استمر طوال فترة ١٠ أسابيع من بعد توقف عملية التدريب، إلا أن افتقار اختبارات تمثيل الدور للصدق الخارجي يعد من المعوقات الرئيسة التي تحد من عملية التعميم للمواقف الطبيعية، كما أنها سبب وراء جعل مقاييس تمثيل الدور تنظم بأسلوب على مستوى عال من التقييد [٢٤؛ ٢٧]. وعلى سبيل المثال، استخدم بيلاك Bellack وزميلاه اختبار السلوك التوكيدي behavior assertive test كنموذج من النماذج المستخدمة في إجراءات تمثيل الدور الذي كان يسعى لقياس الصدق الخارجي لتلك الإجراءات مع المهارات الاجتماعية، وكما أظهرت النتيجة فإن «الأداء لم يكن يتسم بالعمومية الشاملة» [٣٠، ص ٤٥٩].

لقد احتلت مقاييس القياس الاجتماعي sociometric measures المرتبة الثانية بعد إجراءات تمثيل الدور من حيث الاستخدام في مجال قياس عملية التدريب على المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا. فقد استخدم الباحثون أنواعا مختلفة من نماذج التقديرات ratings لقياس المهارات الاجتماعية لدى أفراد هذه الفئة كما هو الحال مع دراسات ماتسون Matson ورفاقه، وكذلك دراسة ريكتارك Rychtarick وزميله التي استعملت قوائم الشطب checklist كأحد نماذج التقديرات. فقد جاءت نتائج هذه الدراسات لتؤكد على وجود مستويات عالية من الثبات فيما يتعلق بنظام التقدير، وأيضا السلوكيات المستهدفة [٣١-٣٤]. أما الدراسات الأخرى، فقد طبقت نماذج تقديرات معينة خلال عملية التقويم مثل بطارية التقدير السلوكي لأفراد التخلف العقلي Behavior Rating Inventory for the Mentally Retarded الذي استخدمه سبارو Sparrow وزميله لقياس أنواع مختلفة من السلوكيات بما فيها السلوك الاجتماعي [٣٥]، في حين استخدم ميردث Meredith ورفاقه مقياسين من مقاييس التقديرات، وهما قائمة الشطب للسلوك الاجتماعي متعدد المواقيت Multiple Time Social Behavioral Checklist، وأيضا

قائمة الشطب السلوكي ذات التوقيتين - السالب والموجب - Two Time Behavioral Checklist، لقياس مستوى المهارات الاجتماعية لدى مجموعة من الأفراد المتخلفين عقليا [٣٦]. علاوة على ذلك استخدم سميث Smith وزميله مقاييس تقدير المعلم والأقران لنفس الغرض السابق [٣٧]، كما استخدم جرين سبان Greenspan وزميله مقياسين من مقاييس التقديرات، هما أداة تقدير المعلم أو ما يسمى بمقياس الكفاية الاجتماعية لكهان Kohan Social Competence، وكذلك مقياس السلوك المتنبأ predicted behavior [٣٨] .

على العموم، أظهرت نتائج الدراسات السابقة أن المقاييس المستخدمة كانت تتمتع بمستوى عال من الثبات، كما أن معامل الارتباط كشف عن وجود علاقة عالية وكافية من الترابط في ما بين بنود كل مقياس. أما الدراسة الأخيرة، فجاءت لتطبق مقاييس تقديرات القياس الاجتماعي للأقران بهدف انتقاء الأطفال، وكذلك تطبيق اختبار تمثيل الدور لقياس عملية التدريب على المهارات الاجتماعية لدى مجموعة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم [٣٩]، حيث أشارت نتيجة الدراسة إلى أن السلوك المتحسن لم يتم تعميمه إلى المواقف الطبيعية، كما أن عملية التدريب لم تؤثر على تقديرات قبول الأقران. وعلى أية حال، فإن جميع الدراسات التسع السابقة لم تظهر أي مستوى من مستويات التعميم generalization والذي يضع الصدق الخارجي لهذه الدراسات موضع تساؤل.

أما فيما يتعلق بإجراءات المقابلة interview procedures، فقد تم استخدامها ضمن أربع دراسات. فقد وظفت دراسة كل من سيناتور Senatore ورفاقه ودراسة كيلي وزملائه إجراءات المقابلة بالاشتراك مع إجراءات تمثيل الدور لتقويم فاعلية وتأثير عملية التدريب، وكذلك لتعيين جوانب القصور في المهارة [٤٠؛ ٤١]، بينما استعانت الدراستان الأخيرتان اللتان أجراهما كيلي وآخرون، وأيضا جرين سبان Greenspan ورفاقه - استعانتا - بإجراءات المقابلة لقياس مدى تأثير عملية التدريب في تعزيز السلوك الاجتماعي بالإضافة إلى الكشف عن مستويات التعميم [٤٢؛ ٤٣]. ولربما كانت أكثر نتائج التعميم إثارة ومحافظة على الأداء هي التي أسفرت عنها الدراسات التي أُجريت من قبل كيلي Kelly

وزملائه (١٩٨٠م) وأيضا Kelly وزملائه (١٩٧٩م) في الدراسة الثانية التي تمكنت من أن تدرب وتعزّز مهارات اجتماعية لدى عدد من الأفراد المتخلفين عقليا ممن هم في سن المراهقة، والذين تمكنوا بدورهم من تعميم السلوكيات المتعلمة إلى البيئات الطبيعية والمحافظة عليها بصورة متماسكة لفترة من الزمن [٤١؛ ٤٢].

أما إجراءات الملاحظة السلوكية behavioral observation، فقد تم تطبيقها من قبل عدد من الباحثين [٤٤-٤٧] بهدف إتاحة الفرصة أمام عدد من الأطفال المتخلفين عقليا ليبادروا بعملية التفاعل مع الآخرين، بينما في بعض الحالات فإن الباحثين هم الذين يبادرون بعملية التفاعل بهدف تقويم السلوك المستهدف. وفي ضوء ذلك قام الباحثون باستعمال نماذج مختلفة من الملاحظة السلوكية، فقد قام بيري Perry وزملاؤه باستخدام طريقة الملاحظة الطبيعية لمراقبة الأنشطة الاجتماعية لدى مجموعة من الأطفال المتخلفين عقليا [٤٥]، بينما وظف بيتز Bates طريقة الملاحظة الطبيعية بالاشتراك مع إجراءات تمثيل الدور بهدف تقويم مهارات تبادل العلاقات بين مجموعة من الأشخاص من ذوي التخلف العقلي البسيط والمتوسط [٤٦]. وعلى الرغم من أن تلك الدراسات أظهرت تغيرات ملموسة في السلوك المستهدف لدى أفراد هذه الفئة، والذي قد يعزى إلى عملية التدريب، إلا أنها فشلت في إظهار أو تحديد مستوى معين من التعميم في جميع السلوكيات موضع الدراسة.

أما بالنسبة لإجراءات التقارير الذاتية self-report procedures، فإنها تعتبر من أقل الإجراءات القياسية استخداما وبالذات في مجال المهارات الاجتماعية لدى أفراد التخلف العقلي، حيث توافرت للباحث دراستين استخدمتا هذا الأسلوب. ففي دراستين مختلفتين، قام زيسفين Zisfein وزميله (١٩٧٣م) وزيسفين Zesfein وزميله (١٩٧٤م) بإعداد برنامج عرف باسم تدريب التوافق الشخصي Personal Adjustment Training، الذي كان يهدف إلى مساعدة مجموعة من الأشخاص المتخلفين عقليا الذين يعانون في نفس الوقت من عجز انفعالي واجتماعي للقيام بأداء واجباتهم بشكل مستقل ضمن بيئتهم الاجتماعية. وفي إطار هذا البرنامج (PAT)، تم استخدام العديد من نماذج التقارير الذاتية كالتقويم الذاتي، ومقاييس القياس الاجتماعي بالإضافة إلى التقارير الذاتية self-report، ووفق ما

أشار إليه الباحثون فإن الإجراءات المطبقة لا زالت في مراحلها التجريبية، لذلك فإن التغيرات لا تعزى إلى تلك الإجراءات القياسية المستعملة. على أية حال، لقد أكدت نتائج الدراستين ما سبق وأن أشير إليه وهو أن مقاييس التقارير الذاتية لا زالت تظهر عددا من المشكلات في مستويات الثبات والصدق [٤٨؛ ٤٩].

وبناء على ماتقدم يتضح أن أهمية توظيف القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية يعد من الأمور الهامة التي أكدت عليها جميع الدراسات الواردة ضمن أدبيات الدراسة، وبدورها حثت المعلمين والاخصائيين وكذلك الباحثين على الاهتمام بها وبالتحديد عند مواجهة المشكلات السلوكية الاجتماعية التي غالبا ما يظهرها أفراد التخلف العقلي وعلى الأخص في مجال المهارات الاجتماعية. لذلك، وفي ضوء النتائج التي كشفت عنها أدبيات الدراسة، فإن الدراسة الحالية ستحاول الاستفادة من تلك الحقائق العلمية قدر الإمكان بما يخدم هدف الدراسة في بناء وإعداد استبانة الدراسة، وكذلك في تفسير ما يترتب عليها من نتائج.

## إجراءات الدراسة

### مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات معاهد التربية الفكرية بمدينة الرياض حيث بلغ مجموعهم ٢٣٥ معلما ومعلمة تربية خاصة يعملون في معهدين للذكور ومعهد واحد للإناث.

### عينة الدراسة

لقد تم اختيار عينة الدراسة وفقا لشرطين وضعهما الباحث، واللذين يتمثلان في أن يكون المعلمون والمعلمات الذين يقومون بتدريس التربية الاجتماعية من خريجي أقسام التربية الخاصة بجامعات المملكة العربية السعودية أو خارجها، بالإضافة إلى كونهم أمضوا عاما فأكثر في تدريس هذه المادة. وفي ضوء ذلك، أرسلت أداة الدراسة إلى ١٤٥ معلما ومعلمة ممن انطبقت عليهم شروط الدراسة، وتمت استعادة ١١٧ منها

صالحة للتحليل حيث مثلت ٨٠٪ من مجموع العينة المختارة وهي نسبة تعتبر مقبولة لإنهاء إجراءات الدراسة (انظر جدول رقم ١).

**جدول رقم ١. خصائص العينة وشروط اختيارها.**

| | | العدد | ٪ |
|---|---|---|---|
| الجنس | ذكر | ٥٦ | ٤٨ |
| | أنثى | ٦١ | ٥٢ |
| تربية خاصة | جامعة الملك سعود | ١٠٧ | ٩١,٥ |
| | جامعات أخرى | ٦ | ٥,١ |
| | لم يحدد | ٤ | ٣,٤ |
| الخبرة بالسنوات | ٤ فأقل | ٥٣ | ٤٥,٣ |
| | ٥ - ٧ | ٢٨ | ٢٣,٩ |
| | ٨ فأكثر | ٣٥ | ٢٩,٩ |
| | لم يحدد | ١ | ٨ |

## أداة الدراسة

لقد قام الباحث بتصميم أداة الدراسة التي تكونت من قسمين حيث تضمن القسم الأول معلومات أولية عن عينة الدراسة بهدف ضبط شروط الدراسة الموضوعة سلفا، في حين جاء القسم الثاني ليمثل فقرات أداة الدراسة التي اعتمد الباحث في إعدادها على أدبيات موضوع الدراسة. فقد تكونت الأداة من محورين: يمثل المحور الأول العبارات التي تقيس واقع استخدام المعلمين لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا، بينما جاء المحور الثاني وعباراته المختلفة ليعبر عن مدى أهمية استخدام المعلمين لأساليب القياس في المجال ذاته، كما تم تقويم إجابات المبحوثين على المحورين من خلال خيارات مختلفة، فبالنسبة للمحور الأول تمثله الخيارات الثلاثة التالية: دائما (٣) درجات، أحيانا (٢) درجتان، ونادرا (١) درجة واحدة، في

حين جاءت خيارات المحور الثاني كالتالي: مهمة (٣) درجات، قليلة الأهمية (٢) درجتان، وغير مهمة (١) درجة واحدة. كذلك قام الباحث بوضع مدى متشابه لحدود هذه الدرجات لكلا المحورين بحيث يمكن الاستفادة منه في مناقشة النتائج كما هو مبين في جدول رقم٢.

جدول رقم ٢. المدى لحدود درجات إجابات المبحوثين لخيارات المحورين.

| المحور الأول | المدى المشترك والمتساوي للمحورين | المحور الثاني |
|---|---|---|
| دائما | ٢,٣٤ - ٣ | مهمة |
| أحيانا | ١,٦٨ - ٢,٣٣ | قليلة الأهمية |
| نادرا | ١ - ١,٦٧ | غير مهمة |

## صدق أداة الدراسة وثباتها

### أولا: صدق الأداة

للتحقق من صدق الأداة، فقد اعتمد الباحث على نوعين من الصدق، وهما:

١ - **الصدق الظاهري**. لقد عرضت الأداة على عشرة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في مجال التربية الخاصة، وذلك لإبداء مرئياتهم حول مدى وضوح عبارات الأداة وملاءمتها لمحوريها وبعديها القياسيين. وقد أبدى المحكمون موافقة على ملاءمة العبارات لمحاورها، ووضوحها حيث وصلت نسبتها إلى ٨٩٪، بينما اعتبرت ١١٪ مرئيات متباينة تمت الاستفادة منها في تصويب وتصحيح عبارات الأداة وإدخال التعديلات والإضافات المطلوبة (انظر جدول رقم ٣).

جدول رقم ٣. مدى موافقة المحكمين على فقرات أداة الدراسة.

| عدد المحكمين | المحور الأول | | المحور الثاني | | معدل الموافقة |
|---|---|---|---|---|---|
| | مدى الوضوح | مدى الملاءمة | مدى الوضوح | مدى الملاءمة | |
| ١٠ | ١٠٤/ ١٢٠* | ١١٢/ ١٢٠* | ٧٨/ ٩٠* | ٨١/ ٩٠* | |
| | ٨٦,٧٪ | ٩٣٪ | ٨٦,٧٪ | ٩٠٪ | ٨٩٪ |

* المقام في كلا المحورين يمثل عدد المحكمين (١٠) في عدد عبارات المحور قبل الإضافة والتعديل الأخيرين.

**٢ - صدق الاتساق الداخلي**. لقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية للأداة، حيث يتضح من جدول رقم ٤ أن جميع معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية دالة إحصائيا عند مستوى ١ ٠,٠ .

**جدول رقم ٤ . معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للأداة.**

| المحور الأول | | | المحور الثاني | | |
|---|---|---|---|---|---|
| رقم الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | رقم الفقرة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
| ١ | ٠,٣٥ | دالة | ١٣ | ٠,٧٤ | دالة |
| ٢ | ٠,٦٩ | دالة | ١٤ | ٠,٦٧ | دالة |
| ٣ | ٠,٤٢ | دالة | ١٥ | ٠,٧٤ | دالة |
| ٤ | ٠,٥٣ | دالة | ١٦ | ٠,٨٠ | دالة |
| ٥ | ٠,٤٥ | دالة | ١٧ | ٠,٨٢ | دالة |
| ٦ | ٠,٤٣ | دالة | ١٨ | ٠,٧٤ | دالة |
| ٧ | ٠,٥٠ | دالة | ١٩ | ٠,٨١ | دالة |
| ٨ | ٠,٥٨ | دالة | ٢٠ | ٠,٧٠ | دالة |
| ٩ | ٠,٧٣ | دالة | ٢١ | ٠,٧٠ | دالة |
| ١٠ | ٠,٥٤ | دالة | ٢٢ | ٠,٧٣ | دالة |
| ١١ | ٠,٤٩ | دالة | | | |
| ١٢ | ٠,٦٨ | دالة | | | |

دالة عند مستوى (٠,٠١).

### ثانيا: ثبات الأداة

لقد تم حساب معامل ثبات الأداة عن طريق استخدام معامل ألفا كرونباخ الذي أظهر أن الأداة تتميز بمستوى من الثبات بلغ ٧٩٪ للمحور الأول (واقع استخدام أساليب القياس)، و٩٢٪ للمحور الثاني (أهمية استخدام أساليب القياس). وتعتبر هذه القيم مرتفعة بالنسبة لمستوى ثبات الأداة والتي على ضوئها تتحقق للأداة الخصائص التي تؤهلها لكي تكون أداة موثوق بها ويعتمد عليها في تحقيق أهداف الدراسة.

### الأساليب الإحصائية

اعتمد الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة أهداف وأسئلة الدراسة والتي شملت التالي:

١ - حساب التكرارات والمتوسطات الحسابية لمعرفة واقع استخدام المعلمين لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية، وكذلك معرفة مدى أهمية الاستخدام من وجهة نظرهم.

٢ - معامل الارتباط لبيرسون لتحديد العلاقة الارتباطية بين كل فقرة من فقرات الأداة والدرجة الكلية للأداة (صدق الأداة).

٣ - النسب المئوية لتحديد درجة الاتفاق بين المحكمين.

٤ - معامل ألفا كرونباخ لتحديد مستوى ثبات الأداة.

٥ - اختبار (ت) t-test وتحليل التباين الأحادي واختبار شفيه Cheffe.

## تحليل النتائج ومناقشتها

### السؤال الأول

ما مدى استخدام معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للأطفال المتخلفين عقليا؟

جدول رقم ٥ أ. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتب لإجابات عينة الدراسة عن المحور الأول: مستوى استخدام أساليب القياس.

| الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري | الرتبة |
|---|---|---|---|
| ١ | ٢,٧٦ | ٠,٤٩ | ١ |
| ٦ | ٢,٤١ | ٠,٧٤ | ٢ |
| ٥ | ٢,٣٩ | ٠,٧٣ | ٣ |
| ٣ | ٢,٣٥ | ٠,٦٦ | ٤ |
| ١٢ | ٢,١٧ | ٠,٧٤ | ٥ |
| ٩ | ٢,١١ | ٠,٧٦ | ٦ |
| ٨ | ٢,١١ | ٠,٧٣ | ٧ |
| ٧ | ٢,٠٩ | ٠,٦٨ | ٨ |
| ٤ | ١,٩٩ | ٠,٦٨ | ٩ |
| ٢ | ١,٦٨ | ٠,٦٧ | ١٠ |
| ١٠ | ١,٦٠ | ٠,٦٧ | ١١ |
| ١١ | ١,١٩ | ٠,٥٤ | ١٢ |

يتضح من جدول رقم ٥ أ وملحق رقم ٢ أن أسلوب الملاحظة السلوكية الطبيعية الوارد ضمن الفقرة رقم (١) والذي يمثل أحد الأساليب لتحديد جوانب القصور في المهارات الاجتماعية قد احتل المرتبة الأولى من حيث استخدامه من قبل معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية لغرض التشخيص والقياس. وقد جاء متوسط استخدام أفراد العينة لهذا الأسلوب (٢,٧٦) وهو يدخل ضمن تقدير (دائما) (انظر جدول رقم ١)، في حين أن الفقرة رقم ١٠ الخاصة بقوائم الشطب كإحدى فنيات أسلوب الملاحظة السلوكية الطبيعية لم تجد التطبيق الفعلي المطلوب الذي ينبغي استخدامه جنبا إلى جنب مع هذا الأسلوب حيث بلغ متوسطها ١,٦٠، وهو يدخل ضمن الاستخدام النادر لهذا النوع من الفنيات. وقد يعود هذا التناقض في استخدام المعلمين والمعلمات لأسلوب الملاحظة السلوكية الطبيعية وعدم تطبيق قوائم الشطب كإحدى فنياته إلى أن المعلمين والمعلمات

لديهم أدواتهم القياسية الخاصة لتقويم جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى طلابهم، وهذا ما أكدت عليه الفقرة رقم ٦ التي احتلت المرتبة الثانية بمتوسط ٢,٤١ والتي ربما تكون سببا في عزوف المعلمين والمعلمات عن البحث عن الفنيات المناسبة لأسلوب الملاحظة السلوكية الطبيعية والاكتفاء بما لديهم من أدوات خاصة قاموا بإعدادها أو تطويرها. والاحتمال الآخر هو أن ميدان التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية وغيرها من الدول العربية يفتقر إلى وجود أساليب القياس المقننة في معظم المجالات التي تهم المعاقين واحتياجاتهم، وبالتحديد في مجال المهارات الاجتماعية ذات العلاقة بالتخلف العقلي، لذلك يجد الباحث الحالي في الفقرة رقم ٢ التي احتلت المرتبة العاشرة ما يؤكد هذا الاحتمال حيث بلغ متوسط هذه الفقرة ١,٦٨ ليشير إلى وجود دلائل قوية على غياب المقاييس المقننة والمناسبة، حتى وإن وجدت فإنها لا تتعدى تلك الأساليب المعربة أو المترجمة لاختبارات غربية، لهذا جاءت هذه القيمة في مدى الاستخدام «أحيانا»، فالاستخدام قائم ولكنه لا يعبر بالضرورة عن استخدام مقاييس مقننة.

أما بالنسبة للفقرة رقم ٥ التي احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط ٢,٣٩ فإنها تؤكد على ثقة المعلمين والمعلمات في تقديرات زملائهم تجاه السلوكيات الاجتماعية للطلاب كأحد مصادر تقويم جوانب القصور في مجال المهارات الاجتماعية، بينما لم يظهر المعلمون والمعلمات هذا المستوى من الثقة تجاه تقديرات الأقران تجاه زملائهم وسلوكياتهم كأحد وأهم مصادر تقويم القصور في المهارات الاجتماعية، والعلاقات الاجتماعية التي يمارسها هؤلاء الطلاب فيما بينهم، والتي جاءت معبرة في متوسط الفقرة رقم ٧ الذي بلغ ٢,٠٩ في المرتبة الثامنة وبتقدير «أحيانا»، وهذا ربما يعكس في الحقيقة اتجاهات المعلمين والمعلمات السلبية تجاه مقدرات طلابهم في تقدير الآخرين، إلا مع حالات قليلة جدا. كذلك احتل أسلوب المقابلة المفتوحة في الفقرة رقم ٣ مع الطلاب الذين يعانون من مشكلات في تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين المرتبة الرابعة بمتوسط ٢,٣٥ وهو يمثل الحد الأدني من الاستخدام الدائم، وهذه الخطوة من قبل المعلمين والمعلمات تمثل منعطفا إيجابيا تجاه تقويم العديد من المشكلات في العلاقات الاجتماعية التي يظهرها الطلاب المتخلفون عقليا. من جهة ثانية احتل أسلوب المقابلة المقننة بأسئلة

مع الوالدين لجمع المعلومات اللازمة لتقويم جوانب القصور في مجال المهارات الاجتماعية (الفقرة ١٢) المرتبة الخامسة بمتوسط ٢,١٧ . هذه القيمة تدخل في مدى تقدير (أحيانا) (انظر جدول رقم ١). وقد يفسر هذا أن التوجهات الحالية لدى العاملين في مجال التربية الخاصة بالتحديد في مؤسسات وبرامج التربية الفكرية ربما تحاول أن تتجاهل عن قصد أو عن غير قصد دور الأهالي للمشاركة وبالتحديد الأبوين، في مجمل العمليات القياسية والتعليمية الخاصة بأبنائهم المعاقين، هذا التوجه أكدته الفقرة ٨ التي جاءت في المرتبة السابعة بمتوسط ٢,١١ والذي يكشف عن ردة الفعل لدى المعلمين والمعلمات والقائم على أن وجود الوالدين في أي مشاركة تربوية قد لا يجد القبول منهم إلا من قبل قليل من المعلمين والمعلمات. لذلك جاءت ممارسة هذا النوع من الأساليب بمساعدة الوالدين في مدى (أحيانا). كذلك جاءت الفقرة ٩ في المرتبة السادسة وبمتوسط ٢,١١ لتعبر عن استخدام المعلمين والمعلمات للأساليب القياسية المتعددة ولكن بشكل قليل (أحيانا) وبالتحديد في مقاييس التقارير الذاتية التي تعتبر حديثة التجربة وفق ما أشار إليه كل من Zisfein و Rosen [٤٨] والتي تخضع أيضا لمعايير مقننة يحتمل ألا تكون متوافرة في الساحة العربية. أما أسلوب تمثيل الدور الوارد ضمن الفقرة ٤ التي احتلت المرتبة التاسعة بمتوسط ١,٩٩ وهو أقرب ما يكون إلى الاستخدام النادر لهذا النوع من الأساليب، بل الأسلوب غير المفضل لدى المعلمين والمعلمات في هذه الدراسة، علما بأن أدبيات الدراسة استعرضت حوالي خمس عشرة دراسة لعدد من الباحثين والمهنيين استخدموا من خلالها أسلوب تمثيل الدور كأحد وأهم الأساليب لتقويم جوانب القصور في مجال المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المتخلفين عقليا. كما جاءت الفقرة رقم ١١، التي تمثل استخدام كاميرا الفيديو كإحدى فنيات أسلوب تمثيل الدور المرتبة الأخيرة بمتوسط ١,١٩ وهو يعني عدم الاستخدام أو نادرا ما تستخدم. فطالما أن استخدام أسلوب تمثيل الدور كان ضعيفا فمن باب أولى أن ينعدم استخدام أي فنية من فنيات هذا الأسلوب، كما يعتقد الباحث الحالي أن توافر التقنيات كالكاميرا والفيديو قد يشجع المعلمين والمعلمات على استخدام هذا النوع من الاساليب. علما بأن هذا الاسلوب - كأسلوب قياس وتقويم، وأيضا أسلوب تدريس - قد تم التأكيد عليه من خلال الدراسة الجامعية لأفراد هذه

العينة عندما كانوا طلابا وطالبات في جامعة الملك سعود في قسم التربية الخاصة حيث يمثلون ٩١,٥٪ من عينة الدراسة (انظر جدول رقم ٣) أو حتى في الجامعات الأخرى التي تحتضن أقساما للتربية الخاصة.

عموما نخرج بخلاصة عن إجابة السؤال الأول مؤداها أن الممارسة الفعلية من قبل المعلمين والمعلمات لأساليب القياس في مجال المهارات الاجتماعية تعتبر ضعيفة، كما أن نوعية الأساليب إذا تم استخدامها بالفعل فإنها لا ترقى إلى طموحات المهنيين والأكاديميين وأيضا إلى احتياجات أفراد هذه الفئة. وهذه الصور في مجملها تتضح من جدول رقم ٥ ب الذي يبين أن الاستخدام لأساليب القياس في مجال التدريب عن المهارات الاجتماعية ظهر بمتوسط ٢,٠٥ وهذا يدخل ضمن تقدير (أحيانا).

**جدول رقم ٥ ب. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمعدل العام للمتوسط لإجابات عينة الدراسة على المحور الاول.**

| عدد الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المعدل العام |
|---|---|---|---|
| ١٢ | ٢٤,٥٥ | ٤,٧٩ | ٢,٠٥ |

تعود الأسباب المحتملة وراء تداعيات هذه النتيجة إلى طبيعة الجو العام القائم والممارس في مجال التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية ومعظم الدول العربية الذي يقوم على الممارسة التقليدية لأساليب القياس والتشخيص وكذلك التدريس. ففي ظل غياب فريق العمل وكذلك أدوات وأساليب التشخيص والقياس المقننة بالإضافة إلى انعدام الخطط التربوية الفردية، قد يكون أمرا مستحيلا على المعلمين والمعلمات استخدام مثل هذه الأساليب القياسية الوارد ذكرها ضمن أداة الدراسة، وإذا استخدمت فإنها تتم بناء على جهود فردية واجتهادات شخصية مخلصة دون أن يكون هناك تشريع أو تنظيم يشرف عليها.

**السؤال الثاني**

هل هناك اختلاف ما بين المعلمين والمعلمات في مستوى استخدام أساليب القياس في مجال التديب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا؟

**جدول رقم ٦. قيمة (ت) للفروق بين المعلمين والمعلمات حول مستوى استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا.**

| الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالـة |
|---|---|---|---|---|---|
| المعلمون | ٥٦ | ٢٢,٦١ | ٤,٠١ | | |
| المعلمات | ٦١ | ٢٦,٣٣ | ٤,٧٨ | ٤,٥٤ | دالة* |

* دالة عند مستوى ٠,٠١ .

يتضح من جدول رقم ٦ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين استخدام المعلمين والمعلمات لأساليب القياس في مجال التدريب على المـهـارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا، والذي تميل كفته لصالح المعلمات بمتوسط ٢٦,٣٣ . إن أدبيات الدراسة المستخدمة هنا لا تقدم لنا تفسيرا معينا حول هذه الفـروق وذلـك للأسباب الوارد ذكرها في حدود الدراسة. علاوة على ذلك، فإن الدراسة الحـالـيـة اقتصرت على معاهد التربية الفكرية للبنين والبنات بمدينة الرياض فقط، لذلك يمكـن القول وبتحفظ شديد إن هذه الفروق تعود إلى اعتبارات إدارية ربما لعبت دورا مؤثرا في إحداث هذه الفروق والتي جاءت لصالح المعلمات، فربما تكون إدارة معهد التـربـيـة الفكرية للبنات تتسم بالمرونة أوما يسمى بديمقراطية الإدارة التربوية والتي في إطارهـا يمكن أن تعطي المعلمة الحرية التامة لإدارة شؤونها التربوية بدون تدخل، علما بأن هذا التفوق في مستوى الاستخدام لدى المعلمات يعتبر نسبيا إذا أخذنا بعين الاعتبار إجابة السؤال الأول التي خلصت إلى نتيجة عامة مؤداها أن مستوى استخدام أساليب القياس من قبل المعلمين والمعلمات يعتبر ضعيفا.

**السؤال الثالث**

هل هناك اختلاف في مستوى استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية تبعا لاختلاف الخبرة لدى عينة الدراسة؟

يشير جدول رقم ٧ إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية، حيث بلغت قيمة ف ٥,٠٥ وقد كانت دالة عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعات الخبرة تجاه استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية. ولتحديد مصدر التبايـن بـين مجموعات الخبرة، تم استخدام اختبار شيفيه Cheffe، حيث تبين أنه يوجد اختلاف بين ذوي الخبرة في المجموعة الأولى (٤ سنوات فأقل) بمتوسط ٢٣,٠٧، وذوي الخبرة في المجموعة الثالثة (٨ سنوات فأكثر) بمتوسط ٢٦,٠٠ حيث جاء هذا الفرق لصالح أفراد المجموعة الثالثة الأكثر خبرة. وقد يعني هذا أن أصحاب الخبرة الذين لديهم ٨ سنوات فأكثر من المعلمين والمعلمات لديهم نزعة عملية أكثر لاستخدام ما يتوافر لديهم من أساليب قياس حتى يمكنهم مواجهة تلك المشكلات التي يظهرها الطلاب والطالبات من المتخلفين عقليا في مجال المهارات الاجتماعية والتي ربما كانت مصدر إزعاج لهم ولذويهم طوال سنوات الخبرة التي عايشوها مع الطلاب والطالبات، لذلك لا خيار أمامهم سوى إيجاد حلول لتلك المشكلات السلوكية الاجتماعية، وذلك عن طريق التركيز على أساليب القياس سواء كانت مقننة أو معدة خصيصا لهذا الغرض من قبل هؤلاء المعلمين والمعلمات.

**جدول رقم ٧. تحليل التباين الأحادي للكشف عن مدى تأثير اختلاف سنوات الخبرة على مستوى استخدام أساليب القياس لدى عينة الدراسة.**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف |
|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٢١٨ | ٢ | ١٠٩ | |
| داخل لمجموعات | ٢٤٣٨,٦ | ١١٣ | ٢١,٦ | ٥,٠٥* |

* دالة عند مستوى ٠,٠١.

**السؤال الرابع**

ما مدى أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الاجتماعية؟

يتضح من جدول رقم ٨ أ وملحق رقم ٢ أن إجابة أفراد العينة على فقرات المحور الثاني تنم عن وعي المعلمين والمعلمات بأهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية، كما أنها تعبر عن حاجتهم إليها. ولهذا جاءت قيم متوسطات إجاباتهم على كل فقرة من فقرات هذا المحور مرتفعة، إلا أن المعلمين والمعلمات أعطوا أولوية لكل فقرة حسب أهميتها من بين تلك الأهميات المطروحة ضمن سياق هذا المحور. فبالنظر إلى الفقرة رقم ١٣ والتي حازت على المرتبة الأولى بمتوسط ٢,٧٩ نجد أن المعلمين والمعلمات وعبر هذه الفقرة يؤكدون في المقام الأول على أهمية الاحتياجات التدريبية التي تحددها عملية القياس وأساليبها المختلفة، والتي بدونها لا يمكن تحديد طبيعة البرامج التدريبية المناسبة لتلبية الاحتياجات الفردية في مجال المهارات الاجتماعية.
إن هذا التوجه الذي تبناه المعلمون والمعلمات يعكس في الحقيقة أهمية القياس وعلاقته بالاحتياجات التدريبية التي سبق وأن أكد عليها بيلاك Belack من خلال أسئلته الأربعة التي كان الهدف منها توجيه عملية القياس في مجال المهارات الاجتماعية، والتي على ضوئها يتم تحديد الاحتياجات التدريبية [٦]. كذلك فإن عملية القياس لا تتوقف عند تحديد الاحتياجات التدريبية المطلوبة، بل تتعداها لتقيس فاعلية عملية التدريب في مجال المهارات الاجتماعية القاصرة لدى الطلاب المتخلفين عقليا، وهذا بالفعل ما أدركه المعلمون والمعلمات في الفقرة رقم ١٩ التي احتلت المرتبة الثانية من حيث الأهمية بمتوسط ٢,٧٤.
وهذا التوجه يتماشى مع الإشارة السابقة لكل من وايت مان Whiteman وزملائه الذين أكدوا من خلالها على أن القياس والتدريب عمليتان متحدتان لا يمكن فصلهما عن بعض [٢]. كذلك فإن هذا التوجه أيضا يتوافق مع ما أشار إليه اندراسيك Anderasik وزميله عندما أوضحا أن عملية القياس تسعى إلى تحقيق غرضين أساسيين هما الكشف عن جوانب العجز بالإضافة إلى تقويم البرامج التدريبية [١٣]. كذلك فقد جاءت إجابات أفراد العينة عن الفقرة رقم ١٧ والتي احتلت المرتبة الثالثة بمتوسط ٢,٧١ لتؤكد على إدراك

المعلمين والمعلمات لأهمية استخدام الأساليب المتعددة multiple assessments في عملية القياس والتقويم وذلك للكشف أولا عن مزيد من جوانب القصور في مجـال المـهـارات الاجتماعية، وثانيا لمواجهة بعض المشكلات المنهجية (كالصدق والثبات) التي قد تظهرها بعض المقاييس بشكل منفرد. إن إيمان المعلمين والمعلمات بأهمية الفروق الفردية وما يترتب عليها من احتياجات فردية فريدة جاءت في إجابتهم عن الفقرة رقم ٢٠ التي احتلت المرتبة الرابعة بمتوسط ٢,٦٧ لتعكس هذا التوجه لديهم الذي يؤكد على أهمية استخدام أساليب القياس في الكشف عن الاحتياجات الفردية في مجال قصور المهارات الاجتماعية. كما أدرك المعلمون والمعلمات أهمية حجم التدريب الذي لا يمكن تحديـده إلا بتطبيق أساليب القياس المناسبة لطبيعة القصور في مجال المهارات الاجتماعية، لذلك جاءت الفقرة ٢٢ لتعبر عن هذا التوجه لديهم محتلة في ذلك المرتبة الخامسة وبمتوسط ٢,٦٦.

جدول رقم ٨ أ. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتب لإجابات عينة الدراسة عن المحور الثاني: أهمية استخدام أساليب القياس.

| الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المرتبة |
|---|---|---|---|
| ١٣ | ٢,٧٩ | ,٤٧ | ١ |
| ١٩ | ٥,٧٤ | ,٥٥ | ٢ |
| ١٧ | ٢,٧١ | ,٥٦ | ٣ |
| ٢٠ | ٢,٦٧ | ,٥٤ | ٤ |
| ٢٢ | ٢,٦٦ | ,٦٠ | ٥ |
| ١٦ | ٢,٦٥ | ,٦٥ | ٦ |
| ٢١ | ٢,٦٢ | ,٦٠ | ٧ |
| ١٤ | ٢,٦١ | ,٦٤ | ٨ |
| ١٨ | ٢,٦٠ | ,٦٠ | ٩ |
| ١٥ | ٢,٥٦ | ,٦١ | ١٠ |

لقد حظيت بقية الفقرات الأخرى بنفس الأهمية تقريبا من قبل عينة الدراسة، حيث إنها تعبر عن مستويات مختلفة من الأهمية ذات صلة مباشرة بعملية القياس كالدقة في تحديد جوانب القصور التي أوضحتها الفقرة رقم ١٦ ، أو ذات علاقة بعملية التدريب المتوقفة على عملية القياس، كالفقرة رقم ٢١ التي تحدد بداية ونهاية لعملية التدريب، وذلك بفضل استخدام أسلوب القياس. كما أن الفقرة رقم ١٤ ترى أن الجهد والوقت المبذولين في عملية التدريب يمكن تقنينهما وترشيدهما من خلال توظيف أساليب القياس. . . إلخ.

على أية حال، فإنه يمكننا أن نخلص من الإجابة عن السؤال الرابع بنتيجة عامة أوضحها جدول رقم ٨ ب وبمتوسط ٢,٦٥ مؤداها أن هناك رغبة صادقة وأكيدة لدى المعلمين والمعلمات بأهمية استخدام أساليب القياس والحاجة إليها. إن استشعار المعلمين والمعلمات لهذه الأهمية ربما يكون نابعا من تلك المعاناة التي يعيشونها يوميا مع مشاكل الطلاب والطالبات الناتجة عن قصور مهاراتهم الاجتماعية والتي ترتب عليها اضطراب سلوكياتهم الاجتماعية في التعامل مع الآخرين. ومن هنا جاءت الحاجة إلى توظيف أساليب القياس المختلفة في مجال المهارات الاجتماعية لمواجهة العديد من المشكلات المترتبة على ذلك عن طريق إعداد البرامج المناسبة وتقويم فاعليتها، ومتابعة ما تم إنجازه من تنمية لمهارات اجتماعية أو سلوكيات اجتماعية.

**جدول رقم ٨ ب. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والمعدل العام للمتوسط لإجابات عينة الدراسة عن المحور الأول.**

| عدد الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المعدل العام |
|---|---|---|---|
| ١٠ | ٢٦,٤٦ | ٤,٣٥ | ٢,٦٥ |

## السؤال الخامس

هل هناك اختلاف ما بين المعلمين والمعلمات حول أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا؟

يتضح من الجدول رقم ٩ أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ حول أهمية الاستخدام بين المعلمين والمعلمات. وهذه الدلالة الإحصائية تأتي لصالح المعلمات وبمتوسط ٢٧,٥٤، مع أن الفرق الحالي لا يعد كبيرا بين متوسط المجموعتين. لذلك لا يجد الباحث الحالي تفسيرا لهذا الفرق سوى أنه يرجع إلى اعتبارات ربما تكون ذات علاقة بخصائص المرأة المعلمة النفسية والعاطفية، والتي على ضوئها قد لا تتحمل المعلمات مثل هذه المعاناة اليومية والمتمثلة في المشكلات السلوكية لطالباتهن المتخلفات عقليا، وما تمارسه الأسرة من ضغوط عليهن مما يدفعهن إلى المصادقة على أهمية استخدام أساليب القياس بشكل أكثر كحلول لا بديل عنها لمواجهة المشكلات الاجتماعية لطالباتهن وما يترتب عليها من نتائج.

**جدول رقم ٩. قيمة (ت) للفروق بين المعلمين والمعلمات حول أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا.**

| الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| المعلمون | ٥٦ | ٢٥,٢٩ | ٤,٤١ | | |
| المعلمات | ٦١ | ٢٧,٥٤ | ٤,٠٤ | ٢,٨٩ | دالة* |

* دالة عند مستوى (٠,٠١).

## السؤال السادس

هل هناك اختلاف في مدى أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا تبعا لاختلاف الخبرة لدى عينة الدراسة؟

بالنظر إلى جدول رقم ١٠ يتضح أن قيمة ف كانت ٤,٩ وهذه القيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعات الخبرة تجاه أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية. ولمعرفة مصدر التباين بين مجموعات الخبرة، تم

استخدام اختبار شيفيه Cheffe الذي أوضحت نتائجه أنه يوجد اختلاف بين ذوي الخبرة في المجموعة الأولى (٤ سنوات فأقل) بمتوسط ٢٥,١١ وذوي الخبرة في المجموعة الثالثة (٨ سنوات فأكثر) بمتوسط ٢٧,٤٩، وذلك لصالح المجموعة الثالثة أصحاب الخبرة الأطول. كذلك فقد أشارت النتائج إلي أنه يوجد أيضا فروق بين ذوي الخبرة في المجموعة الأولى (٤ سنوات فأقل) بمتوسط ٢٥,١١ وذوي الخبرة في المجموعة الثانية (٥ - ٧ سنوات) بمتوسط ٢٧,٦٨ وذلك لصالح المجموعة الثانية. وهذا يؤكد أن أصحاب الخبرة الطويلة لديهم شعور قوي بأهمية استخدام القياس. وهذا في الواقع يدل على أن طول مدة الخبرة وما يصاحبها من ممارسات وتجارب مختلفة ومتنوعة، ناجحة ومتعثرة تدفع بأصحابها من المعلمين والمعلمات إلى النظر إلى أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية بشكل مختلف عما يوليه هؤلاء الذين تعتبر تجربتهم في الميدان محدودة أو قصيرة. لذلك أعتقد أن هذه النتيجة طبيعية ولم تأت من فراغ، حيث إن المعاناة الطويلة والتعامل المستمر بأساليب مختلفة مع مشكلات الطلاب السلوكية تكسب أصحابها خبرة ناضجة في اتخاذ القرار المناسب، كما تكسبهم بعد نظر تجاه أي تصور يحمل حلولا مناسبة لتلك المشكلات التي يواجهونها يوميا مع الطلاب، من هنا أبرز أصحاب الخبرة الطويلة بعد نظر سليم تجاه أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا.

**جدول رقم ١٠. تحليل التباين الأحادي للكشف عن مدى تأثير اختلاف سنوات الخبرة على أهمية استخدام أساليب القياس لدى عينة الدراسة.**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | مجموع المربعات | قيمة ف |
|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ١٧٤,٥٢ | ٢ | ٨٧,٢٦ | |
| داخل لمجموعات | ٢٠٢٢,١٧ | ١١٣ | ١٧,٩ | ٤,٩ |

* دالة عند مستوى ٠,٠١.

## الخاتمة والتوصيات

لقد أظهرت الدراسة الحالية ومن خلال نتائج محوريها أن الواقع الذي يمارس من خلاله المعلمون والمعلمات أسلوب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا لا يصل إلى مستوى أماني أسر الأطفال المتخلفين عقليا الذين يعلقون آمالا كبيرة على دور المعلمين والمعلمات في مواجهة المشكلات السلوكية والاجتماعية لأبنائهم وبناتهم، كما أنها لا تعكس الطموحات التي يعبر عنها دائما الأكاديميون وينظّرون من أجلها. علاوة على ذلك، فإن مستويات الممارسة الفعلية لعملية القياس الحالية والتي كشفت عنها نتائج الدراسة لا تخدم واقع الاحتياجات الفردية للطلاب المتخلفين عقليا ذكورا وإناثا مما يمكن اعتباره عبئا آخر يضاف إلى أعباء أخرى متراكمة والتي مهما بذلت من جهد ووقت فهو ضائع، لأنه لم يقم على أسس علمية سليمة، ولن يصل إلى نتائج مرجوة. كذلك فقد جاءت نتائج المحور الثاني معبرة بكل معنى الكلمة وبصوت واحد داعمة في ذلك أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية لتكون الانطلاقة الفعلية والعملية تجاه حل مشاكل واقع القياس الممارس في مجال المهارات الاجتماعية للطلاب المتخلفين عقليا. كذلك يأمل الباحث الحالي أن تكون التوصيات التالية دعامة أخرى تسهم في تقديم الحلول المناسبة لواقع القياس وأساليبه واستخداماته المختلفة في مؤسساتنا التعليمية الخاصة بالفئات الخاصة، وأهم هذه التوصيات ما يلي:

١ - العمل على إعادة صياغة مفهوم العمل التعليمي والتربوي في مجال التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية والذي لا يتيح وضعه الحالي للأساليب الحديثة أن تأخذ فرصتها في التطبيق بدءا من عملية المسح والفرز وانتهاء بالتشخيص والقياس.

٢ - العمل على إعداد وتطوير الأساليب القياسية الرسمية وغير الرسمية وبمشاركة المعلمين والمعلمات ومن واقع الاحتياجات الفردية للطلاب والطالبات المتخلفين عقليا .

٣ - إقامة دورات تدريبية لمن هم على رأس العمل يتم من خلالها تعريفهم بالقياس واستخداماته المختلفة في مجال السلوك الاجتماعي والمهارات الاجتماعية للطلاب والطالبات المتخلفين عقليا.

٤ - قيام الجامعات في المملكة العربية السعودية وبالتحديد التي تضم أقساما للتربية

الخاصة بإعادة النظر في المقررات التي تخدم مجال التشخيص والقياس، والعمل على إضافة مقررات أخرى في مجال تطبيق أساليب القياس والتشخيص التي تلبي احتياجات الطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بما فيهم المتخلفون عقليا.

٥ - التأكيد على أهمية فريق العمل ومفهومه الذي ينبغي أن يشمل أحد الوالدين للمشاركة في فعاليات العملية التربوية الخاصة بالطلاب والطالبات من المتخلفين عقليا بما فيها عملية القياس والتشخيص.

## ملحق رقم ١

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الفاضل معلم التربية الخاصة حفظهماالله

أختي الفاضلة معلمة التربية الخاصة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته. . . وبعد،

إن الحكم على مسار العملية التعليمية لا يمكن أن يؤخذ في الحسبان ما لم يكن صادرا عن معلم وبمشاركته. لذلك فإن الدراسة العلمية المتصلة بالعملية التعليمية لا يمكن أن تتبنى سوى رأي المعلم وذلك بحكم علاقته المباشرة بهذه العملية. لهذا تسعى الدراسة الحالية إلى معرفة رأيك حول واقع استخدام المعلمين بما فيهم أنت لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية وأهمية استخدامها مع الطلاب المتخلفين عقليا. وعلى هذا الأساس فإن الاستبانة تتكون من محورين حيث تدور بنود المحور الأول حول واقع ممارسة المعلمين لأساليب القياس، وأما المحور الثاني فإن بنوده تدور حول أهمية الاستخدام حيث يصل مجموع البنود للمحورين معا إلى ٢٢ فقرة.

إن إجابتك الموضوعية عن بنود الاستبانة قد تفتح آفاقا جديدة لوضع أهداف العملية التعليمية في مجال التربية الخاصة في مسارها العلمي السليم والصحيح. لذلك أود مشكورا أن تقرأ المصطلحات المعرفة تعريفا إجرائيا قبل الإجابة عن بنود الأستبانة حتى يتسنى لك الإجابة عنها دون لبس أو غموض.

شاكرا ومقدرا لك ولوقتك المعطى لي، راجيا من الله العلي القدير أن يكون عملك معي من خلال هذه الورقة في ميزان حسناتك، وأن تعود نتائج هذا العمل على أفراد هذه الفئة بالخير النافع لهم ولمستقبلهم.

وتقبلوا فائق تحياتي

أخوكم

د. عبدالله بن محمد الوابلي

## معلومات أولية

**الجنس**

(١) ذكر ☐

(٢) أنثى ☐

**سنوات تدريس مقرر التربية الاجتماعية**

(١) ١ - ٤ ☐

(٢) ٥ - ٧ ☐

(٣) ٨ - ١٠ ☐

(٤) ١١ فما فوق ☐

**بكالوريوس تربية خاصة**

(١) جامعة الملك سعود ☐

(٢) جامعة أخرى ☐

**ملحق رقم ٢. التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد العينة عن مستوى استخدامهم لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية وأهميته لهذا المجال.**

| العبارات | دائما ت | دائما ٪ | أحيانا ت | أحيانا ٪ | نادرا ت | نادرا ٪ | لم يحدد | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **المحور الأول: واقع استخدام المعلمين لأساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المتخلفين عقليا.** | | | | | | | | |
| ١ أستخدم أسلوب الملاحظة السلوكية الطبيعية لتحديد جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب. | ٩٢ | ٧٨,٦ | ٢٢ | ١٨,٨ | ٣ | ٢,٦ | | ٢,٧٦ |
| ٢ أستخدم مقاييس مقننة لتقويم مستوى القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب. | ١٣ | ١١,١ | ٥٤ | ٤٦,٢ | ٥٠ | ٤٢,٧ | - | ١,٦٨ |
| ٣ أستخدم أسلوب المقابلة المفتوحة مع الطلاب الذين لديهم مشكلات في تبادل العلاقات الشخصية مع الآخرين بهدف التعرف على جوانبها. | ٥٢ | ٤٥,٤ | ٥١ | ٤٤,٣ | ١٢ | ١٠,٤ | ٢ | ٢,٣٥ |
| ٤ أستخدم أسلوب تمثيل الدور كأحد أساليب الملاحظة للكشف عن قصور المهارات الاجتماعية التي يصعب تحديدها من خلال مواقف الملاحظة الطبيعية. | ٢٦ | ٢٢,٤ | ٦٣ | ٥٤,٣ | ٢٧ | ٢٣,٣ | ١ | ١,٩٩ |
| ٥ أستخدم تقديرات المعلمين تجاه السلوكيات الاجتماعية للطلاب كأحد مصادر تقويم جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لديهم. | ٦٢ | ٥٣,٤ | ٣٧ | ٣١,٩ | ١٧ | ١٤,٧ | ١ | ٢,٣٩ |

تابع ملحق رقم ٢.

| العبـــارات | دائما ت | دائما ٪ | أحيانا ت | أحيانا ٪ | نادرا ت | نادرا ٪ | لم يحدد | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٦ أستخدم أدواتي الخاصة لتقويم جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب. | ٦٥ | ٥٦ | ٣٤ | ٢٩,٣ | ١٧ | ١٤,٧ | ١ | ٢,٤١ |
| ٧ أستفيد من تقديرات الأقران في تقويم جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب. | ٣٢ | ٢٧,٦ | ٦٢ | ٥٣,٤ | ٢٢ | ١٩ | ١ | ٢,٠٩ |
| ٨ أستخدم أسلوب التقارير الذاتية لتقويم المهارات الاجتماعية القاصرة لدى الطلاب ويتم تنفيذه بمساعدتي أو مساعدة الوالدين. | ٣٨ | ٣٣ | ٥٢ | ٤٥,٢ | ٢٥ | ٢١,٧ | ٢ | ٢,١١ |
| ٩ أستخدم أساليب المقابلة والتقارير الذاتية معا للتأكد من جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب. | ٤٠ | ٣٥,١ | ٤٧ | ٤١,٢ | ٢٧ | ٢٣,٧ | ٣ | ٢,١١ |
| ١٠ أستخدم قوائم الشطب كإحدى فنيات أسلوب الملاحظة الطبيعية لجمع المعلومات اللازمة لتقويم جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب. | ١٢ | ١٠,٥ | ٤٤ | ٣٨,٦ | ٥٨ | ٥٠,٩ | ٣ | ١,٦٠ |
| ١١ أستخدم كاميرا الفيديو كإحدى فنيات أسلوب تمثيل الدور في تسجيل التفاعلات الاجتماعية بين الطلاب لتقويمها وتحديد جوانب القصور في المهارات لديهم. | ٨ | ٧ | ٦ | ٥,٢ | ١٠١ | ٨٧,٨ | ٢ | ١,١٩ |
| ١٢ أستخدم أسلوب المقابلة المنظمة والمقننة بأسئلة مع الوالدين لجمع المعلومات الضرورية لتقويم جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى أطفالهم. | ٤٢ | ٣٦,٥ | ٥٠ | ٤٣,٥ | ٢٣ | ٢٠ | ٢ | ٢,١٧ |

تابع ملحق رقم ٢.

| العبارات | مهمة ت | مهمة ٪ | قليلة الأهمية ت | قليلة الأهمية ٪ | غير مهمة ت | غير مهمة ٪ | لم يحدد | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **المحور الثاني: أهمية استخدام أساليب القياس في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية لدى الطلاب المتخلفين عقليا.** | | | | | | | | |
| ١٣ يساعد توظيف أساليب القياس المختلفة على تحديد الاحتياجات التدريبية للطلاب في مجال المهارات الاجتماعية. | ٩٥ | ٨١,٢ | ١٩ | ١٦,٢ | ٣ | ٢,٦ | – | ٢,٧٩ |
| ١٤ يوفر استخدام أساليب القياس المختلفة الكثير من الوقت والجهد المبذول في عملية التدريب على مهارات اجتماعية غير ضرورية لهم. | ٨٠ | ٦٩,٦ | ٢٥ | ٢١,٧ | ١٠ | ٨,٧ | ٢ | ٢,٦١ |
| ١٥ يعتبر توظيف أساليب القياس بمثابة إجراء لتحديد متطلبات عملية التدريب على المهارات الاجتماعية لدى الطلاب. | ٧١ | ٦٢,٣ | ٣٦ | ٣١,٦ | ٧ | ٦,١ | ٣ | ٢,٥٦ |
| ١٦ تكمن أهمية استخدام أكثر من نوع واحد من أنواع أساليب القياس في إعطاء معلومات أكثر دقة في تحديد جوانب القصور في مجال المهارات الاجتماعية لدى الطلاب. | ٨٧ | ٧٤,٤ | ١٩ | ١٦,٢ | ١١ | ٩,٤ | – | ٢,٦٥ |
| ١٧ تكمن أهمية استخدام أكثر من نوع واحد من أنواع أساليب القياس في الكشف عن المزيد من جوانب القصور في مجال المهارات الاجتماعية لدى الطلاب. | ٨٩ | ٧٦,١ | ٢٢ | ١٨,٨ | ٦ | ٥,١ | – | ٢,٧١ |

(The column header «مستوى الممارسة الفعلية» spans the columns مهمة, قليلة الأهمية, غير مهمة and لم يحدد.)

تابع ملحق رقم ٢.

| | العبارات | مستوى الممارسة الفعلية: مهمة ت | مهمة ٪ | قليلة الأهمية ت | قليلة الأهمية ٪ | غير مهمة ت | غير مهمة ٪ | لم يحدد | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٨ | يعتبر استخدام أساليب القياس بمثابة مطلب أساسي لعملية التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب. | ٧٧ | ٦٥,٨ | ٣٣ | ٢٨,٢ | ٧ | ٦ | - | ٢,٦٠ |
| ١٩ | يساعد استخدام أساليب القياس العاملين على تحديد ومعرفة فاعلية عملية التدريب في مجال المهارات الاجتماعية القاصرة لدي الطلاب. | ٩٢ | ٧٨,٦ | ١٩ | ١٦,٢ | ٦ | ٦,١ | - | ٢,٧٤ |
| ٢٠ | يؤكد استخدام أساليب القياس لتقويم جوانب القصور في المهارات الاجتماعية لدى الطلاب على أهمية الاحتياجات الفردية لكل طالب. | ٨٢ | ٧٠,٧ | ٣٠ | ٢٥,٩ | ٤ | ٣,٤ | ١ | ٢,٦٧ |
| ٢١ | تكمن أهمية استخدام أساليب القياس في أنها تحدد للعاملين نقطة البداية والنهاية لعملية التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب. | ٧٩ | ٦٧,٥ | ٣١ | ٢٦,٥ | ٧ | ٦ | - | ٢,٦٢ |
| ٢٢ | تكمن أهمية استخدام أساليب القياس في أنها تساعد العاملين على تحديد مقدار حجم التدريب على المهارات الاجتماعية للطلاب. | ٨٥ | ٧٢,٦ | ٢٤ | ٢٠,٥ | ٨ | ٦,٨ | - | ٢,٦٦ |

# المراجع


[١] Sargent, L. R. *Social Skills for School & Community.* Division on Mental Retardation. Des Moines, Iowa: The Council for Exceptional Children, 1991.

[٢] Whiteman, T. L., J.W. Sciback, and D.H. Ried. *Behavior Modification.* New York: Academic Press, 1983.

[٣] Luckason, J.D.R. *Mental Retardation: Definition, Classification, and Systems of Support.* Washington, D.C.: American Association on Mental Retardation, 1992.

[٤] Gresham, F. M. "Social Skills Training with Handicapped Children: A Review." *Review of Educational Research,* 51, 1 (1981), 139-76.

[٥] الوابلي، عبدالله. «مدى احتواء كتب التربية الاجتماعية المقررة على طلاب معاهد التربية الفكرية بالمملكة العربية السعودية على المهارات الاجتماعية.» *رسالة الخليج العربي*، ٥٩، السنة ١٧ (١٩٩٦م)، ٤٥-٩٤.

[٦] Bellack, A. S. "Behavioral Assessment of Social Skills." In A. S. Bellack and M. Hersen, eds., *Research and Practice in Social Skills Training.* New York: Plenum Press, 1979.

[٧] Michelson, L., D.P. Sugai, R.P. Wood, and A. Kazdin. *Social Skills Assessment and Training with Children.* New York and London: Plenum Press, 1983.

[٨] Van Hasselt, V. B., M. Hersen, M.B. Whitehill, and A.S. Bellack. "Social Skill Assessment and Training for Children: An Evaluation Review." *Behavior Research and Therapy,* 17 (1979), 413-37.

[٩] McFall, R.M. "A Review and Reformulation of the Concept of Social Skills." *Behavior Assessment,* 4 (1982), 1-33.

[١٠] Eisler, R. M. "Behavioral Assessment of Social Skills." In M. Hersen and A. S. Bellack, eds., *Behavioral Assessments: A Practical Handbook.* New York: Pergamon Press, 1976.

[١١] Kelly, J. A. *Social Skills Training.* New York: Springer Publishing Company, 1982.

[١٢] Chadsey-Rusch. "Toward Defining and Measuring Social Skills in Employment Setting." *American Journal on Mental Retardation,* 96, no. 4 (1992), 405-18.

[١٣] Anderasik, F., and J. Matson. "Social Skill with the Mentally Retarded." In M.A. Milan, ed., *Handbook of Social Skills Training and Research.* New York: John Wiley, 1983.

[١٤] Kratorchwill, T., and D.C. French. "Social Skill Training for Withdrawn Children." *School Psychology Review,* 13 (1984), 331-37.

[١٥] Matson, J. L., A.E. Kazdin, and K. Esveldt-Dawson. "Training Interpersonal Skills among Mentally Retarded and Socially Dysfunctional Children." *Behavior Research and Therapy,* 18 (1980), 419-27.

[١٦] Turner, S. M., M. Hersen, and A.S. Bellack. "Social Skill Training to Teach Prosocial Behaviors in an Organically Impaired and Retarded Patient." *Journal of Behavioral Therapy and Experimental Psychiatry,* 9 (1978), 253-58.

[١٧] Matson, J. L., and V.A. Senator. "A Comparison of Traditional Psychotherapy and Social Skills Training for Improving Interpersonal Functioning of Mentally Retarded Adults." *Behavior Therapy,* 12 (1981), 369-82.

[١٨] Hersen, M., and A.S. Bellack. "A Multiple-Baseline Analysis of Social Skills Training in

Chronic Schizophrenics." *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9 (1976), 239-45.

[١٩] Eisle, R. M., M. Hersen, and P.M. Miller. "Effects of Modeling on Components of Assertive Behavior." *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 4 (1973), 1-6.

[٢٠] Gentile, C., and J.O. Jenkins. "Assertive Training with Mildly Mentally Retarded Persons." *Mental Retardation*, 18 (1980), 315-17.

[٢١] Geller, M. I., H.E. Wildman, J.A. Kelly, and C.S. Laughlin. "Teaching Assertive and Commendatory Social Skills to an Interpersonally-Deficient Retarded Adolescent." *Journal of Clinical Child Psychology*, 19 (1980), 17-21.

[٢٢] Bomstein, M. R., A.S. Bellack, and M. Hersen. "Social Skills Training for Unassertive Children: Multiple Baseline Analysis." *Journal of Applied Behavior Analysis*, 10 (1977), 183-95.

[٢٣] Foxx, R. M., M.J. McMorrow, and M. Mennemeier. "Teaching Social/Vocational Skills to Retarded Adults with a Modified Table Game: An Analysis of Generalization." *Journal of Applied Behavior Analysis*, 17, no. 3 (1984), 343-52.

[٢٤] Bellack, A.S., M. Hersen, and S.M. Tumer. "Generalization Effects of Social Skills Training in Chronic Schizophrenics: An Experimental Analysis." *Behaviour Research and Therapy*, 14 (1976), 391-98.

[٢٥] Tofte-Tipps, S., P. Mendonca, and R.V. Peach. "Training and Gener-alization of Social Skills: A Study with Two Developmentally Handicapped, Socially Isolated Children." *Behavior Modification*, 6 (1982), 45-71.

[٢٦] Stacy, D., D.M. Doleys, and R. Malcolm. "Effects of Social Skills Training in Community Based Program." *American Journal of Mental Deficiency*, 48 (1979), 152-58.

[٢٧] Bomstein, P. H., P.J. Bach, M.E. McFall, P.C. Friman, and P.D. Lyons. "Application of a Social Skills Training Program in the Modification of Interpersonal Deficits among Retarded Adults: A Clinical Replication." *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13 (1980), 171-76.

[٢٨] Matson, J. L., and R.M. Stephens. "Increasing Appropriate Behavior of Explosive Chronic Psychiatric Patients with a Social-Skills Training Package." *Behavior Modification*, 2 (1978), 61-76.

[٢٩] Frederiksen, L. W., J.O. Jenkins, D.W. Foy, and R. M. Eisler. "Social Skills Training to Modify Abusive Verbal Outbursts in Adults." *Journal of Applied Behavior Analysis*, 9 (1976), 117-25.

[٣٠] Bellack, A.S., M. Hersen, and S.M. Tumer. "Role-Play Tests for Assessing Social Skills: Are They Valid?" *Behavior Therapy*, 9 (1978), 448-61.

[٣١] Matson, J. L., and T. Earnhart. "Programing Treatment Effects to the Natural Environment: A Procedure for Training Institutionalized Retarded Adults." *Behavior Modification*, 5 (1981), 27-38.

[٣٢] Matson, J. L., and F. Andrasik. "Training Leisure Time Social Interaction Skills to Mentally Retarded Adults." *American Journal of Mental Deficiency*, 86 (1982), 533-42.

[٣٣] Matson, J. L., T.H. Ollendick, and J.A. Adkins. "A Comprehensive Dining Program for Mentally Retarded Adults." *Behavior Research and Therapy*, 18 (1980), 107-12.

[٣٤] Rychtarik, R. G., and P.R. Bomstein. "Training Conversational Skills in Mentally Retarded Adults: A Multiple Baseline Analysis." *Mental Retardation*, 17 (1979), 289-93.

[٣٥] Sparrow, S., and D.V. Cicchetti. "Behavior Rating Inventory for Moderately, Severely, and Profoundly Retarded Persons." *American Journal of Mental Deficiency*, 82, no. 4 (1978), 365-74.

[٣٦] Meredith, R. L., S. Saxon, D.M. Doleys, and B. Kyzer. "Social Skills Training with Mildly Retarded Young Adults." *Journal of Clinical Psychology*, 36 (1980), 1000-1009.

[٣٧] Smith, L., and S. Greenberg. "Hierarchical Assessment of Social Competence." *American Journal of Mental Deficiency*, 83, no. 6 (1979), 551-55.

[٣٨] Monson, L. B., S. Greenspan, and R.J. Simenonsson. "Correlates of Social Competence in Retarded Children." *American Journal of Mental Deficiency*, 83, no. 5 (1979), 627-30.

[٣٩] Berier, E. S., A.M. Gross, and R.S. Drabman. "Social Skills Training with Children: Proceed with Caution." *Journal of Applied Behavior Analysis*, 15 (1992), 41-53.

[٤٠] Senator, V., J.L. Matson, and A.E. Kazdin. "A Comparison of Behavioral Methods to Train Social Skills to Mentally Retarded Adults." *Behavior Therapy*, 13 (1982), 313-24.

[٤١] Kelly, J. A., B.G. Wildman, and E.S. Berler. "Small Group Behavioral Training to Improve the Job Interview Skills Repertoire in Mildly Retarded Adolescents." *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13 (1980), 461-67.

[٤٢] Kelly, J. S., B.G. Wildman, J.R. Krey, and C. Thurman. "Group Skills Training to Increase the Conversational Repertoire of Retarded Adolescents." *Child Behavior Therapy*, 1 (1979), 323-36.

[٤٣] Greenspan, S., B. Shoultz, and M.M. Weir. "Social Judgement and Vocational Adjustment of Mentally Retarded Adults." *Applied Research in Mental Retardation*, 2 (1981), 335-46.

[٤٤] Kelly, J. A., W. Furman, J. Phillips, S. Hathorn, and T. Wilson. "Teaching Conversational Skills to Retarded Adolescents." *Child Behavior Therapy*, 1 (1979), 85-97.

[٤٥] Perry M. A., and M.C. Gerreto. "Structured Learning Training of Social Skills." *Mental Retardation*, 15, no. 6 (1977), 31-34.

[٤٦] Bates, P. "The Effectiveness of Interpersonal Skills Training on the Social Skill Acquisition of Moderately and Mildly Retarded Adults." *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13 (1980), 237-48.

[٤٧] Nelson, R.O., F. Gibson, Jr., and D.S. Cutting. "Videotaped Modeling: The Development of Three Appropriate Social Responses in a Mildly Retarded Child." *Mental Retardation*, 11, no.6 (1973), 24-26.

[٤٨] Zisfein, L., and M. Rosen. "Personal Adjustment Training A Group Counseling Program for Institutionalized Mentally Retarded Persons." *Mental Retardation*, 11, no. 4 (1973), 16 -20.

[٤٩] Zisfein, L., and M. Rosen. "Effects of a Personal Adjustment Training A Group Counseling Program for Institutionalized Mentally Retarded Persons." *Mental Retardation*, 12 (1974), 50-53.

# The Actual Practice of Assessment and the Importance of Using It in the Area of Social Skills Training

**Abdullah M. Alwabli**

*Associate Professor, Department of Special Education, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract.** The purpose of this study is to investigate the extent to which social education teachers in institutions of mental retardation in Riyadh, Saudi Arabia, use assessment procedures in the area of social skill training for mentally retarded students. It also aims to determine the importance of using these procedures in the same area from the perspective of female and male teachers who have been chosen according to certain conditions, and who number 117 persons.

The study questions were formed in light of the study's two objectives, and the results showed that the trends of teachers towards using assessment procedures in the area of social skills training for mentally retarded students do not rise to the level of importance necessary for applying assessment procedures in this area. That is why the sample's answers came within the estimation of (sometimes). Even if there are differences in the level of usage which lean towards the female teacher and those of lengthy experiences the extent of usage stays within its lowest limitations. The study results also show that teachers felt the importance and necessity of using assessment procedures in the area of social skills training for mentally retarded students, although there are some differences in this sense which favor female teachers and those of lengthy experience, but still this does not decrease this importance in its general picture. Rather, it increases its importance and the extent of the need to use it for confronting behavior problems whi ·h result from the lack of training process association in the area of social skills training with assessn ·ent procedures.

# الحاجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية بالأحساء

**عبدالله عبدالعزيز السهلاوي**

*أستاذ مشارك، قسم الإدارة التعليمية، كلية التربية، جامعة الملك فيصل، الأحساء، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ٧/٨/١٤١٩هـ، وقُبل للنشر في ١٨/١/ ١٤٢٠هـ)

**ملخص البحث.** أظهرت العديد من الدراسات ضعف الإعداد المهني لمديري المدارس وعدته في مقدمة المشكلات التي تعاني منها الإدارة المدرسية في المملكة، وأوصت بإعداد وتنفيذ برامج تدريبية لمديري المدارس. وقد أجريت هذه الدراسة لاستطلاع آراء مديري المدارس الابتدائية بالأحساء نحو الحاجات التدريبية لمدير المدرسة الابتدائية. وقد تكونت عينة الدراسة من ٦٧ مديرا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مديري المرحلة الابتدائية. وبعد جمع البيانات وتحليلها توصلت الدراسة إلى أن الحاجات التدريبية التي احتلت المراتب العشر الأولى من حيث ضرورتها لمدير المدرسة الابتدائية هي: ١- تنمية مهارة صنع القرار واتخاذه؛ ٢- الإلمام بأساليب تقويم أداء العاملين في المدرسة؛ ٣- الإلمام بالأنظمة واللوائح؛ ٤- استيعاب التقنيات الإدارية الحديثة؛ ٥- التعرف على مشكلات الطلاب وأسبابها وسبل علاجها؛ ٦- الإلمام بطرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية؛ ٧- تنمية الإحساس بأخلاقيات الإدارة؛ ٨- التعرف على طبيعة العلاقات الإنسانية وتنمية القدرة على العمل الجماعي؛ ٩- الإلمام بعملية تكوين المجالس المدرسية؛ ١٠- الإلمام بطرق إدخال التغيير وإنجاحه. وفي نهاية الدراسة قدم الباحث عددا من التوصيات والمقترحات التي يأمل أن تسهم في تطوير البرامج التدريبية لمديري المدارس.

## مقدمـــة

لقد مرّ مفهوم الإدارة المدرسية بأطوار متعددة كانعكاس لتطور مفهوم التربية. فقديما انحصر مفهوم التربية في عملية نقل التراث الثقافي والمعرفي للمجتمع من جيل إلى آخر. ثم تطور المفهوم ليشمل الاهتمام بالنمو المتكامل للفرد معرفيا وعقليا ونفسيا وجسميا واجتماعيا. وتبعا لهذا التغيير تغيرت مهام مدير المدرسة ومسؤولياته، وتعاظم دوره. إلا أن تغيير العمل الإداري والتعليمي، والتشريعات، والبنية التنظيمية لم يصاحبه تغيير مكافئ في الإدارة المدرسية إذ ظلت بطيئة في تطورها [١، ص ٣٤].

وفي الدراسة التي قام بها فهمي ومحمود بتكليف من مكتب التربية العربي لدول الخليج حول تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية، خلص الباحثان إلى أن الإدارة المدرسية في دول الخليج العربي تعاني عددا من أوجه القصور والمشكلات التي تأتي في مقدمتها مشكلة عدم مسايرة هذه الإدارة للمبادئ والأساليب الإدارية الحديثة، وسيادة الجوانب الإدارية التقليدية عليها. وأن من أهم أسباب هذه المشكلة ضعف الإعداد المهني لمديري المدارس مما يعوقهم عن القيام بمسؤوليات وظائفهم القيادية بالمستوى المطلوب [١، ص١٦]. كما خرجت هذه الدراسة بعدد من التوصيات تصدرتها التوصية بوجوب زيادة الاهتمام بالدورات التدريبية لمديري المدارس قبل وأثناء العمل.

## مشكلة الدراسة

إن الإدارة المدرسية تقع عليها مسؤولية مباشرة في تحقيق رسالة التربية وبلوغ أهدافها المنشودة. إلا أن تحقيق هذه الغايات والأهداف لا يمكن أن يتم إلا من خلال إدارة جيدة وفعّالة، إذ من خلال السلوك الإداري لمدير المدرسة يتحدد نجاح أو فشل المدرسة. وباستعراض العديد من الدراسات التي تناولت الإدارة المدرسية في المملكة العربية السعودية يتضح أن ضعف الإعداد المهني لمديري المدارس كان في مقدمة المشكلات التي تعاني منها الإدارة المدرسية [١-٣].

ولن يمكن مواجهة هذه المشكلات والتغلب عليها ما لم يكن المديرون قادرين على القيام بواجباتهم ومسؤولياتهم بكل كفاية واقتدار. وهذا بدوره متوقف على قدر إعدادهم

وتأهيلهم وتلبية احتياجاتهم التدريبية. ومعلوم أنه من غير المجدي أن تصمم برامج تدريبية من غير وجود حاجة حقيقية للتدريب أو بمعزل عن الاحتياجات الفعلية للمتدربين. مما يؤكد ضرورة التعرف على الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس.

## أسئلة الدراسة

بناء على ما سبق فإن أسئلة الدراسة هي :

١- ما هي الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية كما يراها مديرو المدارس الابتدائية بالأحساء؟

٢- هل تختلف الآراء حول ضرورة هذه الاحتياجات باختلاف بعض الخصائص الشخصية والوظيفية كالعمر، وسنوات الخبرة الإدارية، وسنوات الخبرة في التدريس؟

## أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية كما يراها مديرو المدارس الابتدائية في الأحساء.

٢- استخلاص أهم النتائج التي يكشف عنها التحليل النظري والميداني حول الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية.

٣- تقديم عدد من التوصيات والمقترحات التي تساعد في تصميم وتنفيذ برامج تدريبية لمديري المدارس الابتدائية.

## أهمية الدراسة

تبرز أهمية هذه الدراسة للأسباب والمبررات التالية:

١- لقد أصدرت وزارة المعارف في المملكة قرارا يحدد فترة تكليف مديري المدارس بما لا يتجاوز أربع سنوات. مما يعني أن هناك أعدادا كبيرة من المدرسين يتوقع أن يشغلوا منصب مدير مدرسة. ومعلوم أن من يصلح للتدريس لا يصلح بالضرورة

للإدارة. وهذا يؤكد الحاجة الماسة إلى المزيد من الإعداد والتأهيل والتدريب لهؤلاء المدرسين بعد التعرف على احتياجاتهم التدريبية التي يشعرون بعدم توافرها لديهم. والدراسة الحالية تعد إسهاما حقيقيا في هذا الاتجاه.

٢- إن هناك تعميما وزاريا برقم ٣٢/٨/٦ / ٢٢٤/ ٣١ وتاريخ ٢٤/٣/ ١٤١٥هـ ينص في إحدى فقراته على «أن تكون البرامج التنشيطية واللقاءات التربوية... من إعداد وتنفيذ المناطق التعليمية مع الاستئناس بالضوابط والتوجيهات المرفقة» وكان من ضمن هذه الضوابط «يُخصّص البرنامج لفئات مختارة من مديري المدارس... ويقدم لهم ما يناسبهم من موضوعات حسب *الحاجة الفعلية لكل منهم... وحصر جوانب العمل التي يحتاجون فيها إلى مساعدة*». و يعد هذا التعميم تأكيدا على خصوصية الاحتياجات التدريبية لكل منطقة تعليمية. وهو ما ستحاول هذه الدراسة الكشف عنه.

٣- تعتزم كلية التربية بجامعة الملك فيصل إنشاء برنامج دراسات عليا في تخصص الإدارة المدرسية لإعداد وتأهيل مديري المدارس و يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في هذا البرنامج.

## حدود الدراسة

١- تقتصر هذه الدراسة على مديري المدارس الابتدائية الحكومية في الأحساء.

٢- تقتصر هذه الدراسة على الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية من وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية في الأحساء كما جاءت في أداة الدراسة.

## منهج الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة سيتم استخدام المنهج الوصفي المسحي لجمع المعلومات والبيانات اللازمة حول تدريب مديري المدارس في المملكة والاحتياجات التدريبية لهؤلاء المديرين معتمدين على مسح وتحليل أدبيات الموضوع العربية والغربية المتوافرة. وسوف يتم جمع المعلومات والبيانات اللازمة من خلال الآتي:

١- مصادر مكتبية ووثائقية تشتمل على الكتب والمراجع والدوريات والتعاميم

الصادرة عن الأجهزة الرسمية.

٢- الدراسة الميدانية القائمة على بيانات ومعلومات سيتم جمعها من عينة الدراسة باستخدام استبانة قام الباحث بتصميمها.

## مجتمع الدراسة

يشكل جميع مديري المدارس الابتدائية الحكومية في الأحساء المجتمع الكلي للدراسة. وقد بلغ عدد هؤلاء المديرين في العام الدراسي ١٤١٧/ ١٤١٨هـ ١٧٨ مديرا وفقا لبيان إدارة التعليم بالأحساء.

## عينة الدراسة

أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية البسيطة من مديري المدارس الابتدائية الحكومية في الأحساء. وبعد الحصول على موافقة رسمية من إدارة التعليم بالأحساء لتطبيق أداة الدراسة أرسلت أداة الدراسة إلى ثمانين مديرا يشكلون ٥٠٪ تقريبا من مجتمع الدراسة. وكان إجمالي العائد منها بعد المتابعة ٦٧ استمارة تشكل ٣٨٪ تقريبا من مجتمع الدراسة. ويبين جدول رقم ١ وصفا لعينة الدراسة.

**جدول رقم ١. وصف عينة الدراسة (ن = ٦٧).**

| المتغير | الفئة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|
| العمر | ١- أقل من ٤٠ سنة | ١٢ | ١٧,٩ |
| | ٢- من ٤٠ سنة وأكثر | ٥٥ | ٨٢,١ |
| الخبرة الإدارية | ١- أقل من ١٠ سنوات | ٢٠ | ٢٩,٩ |
| | ٢- من ١٠ سنوات وأكثر | ٤٧ | ٧٠,١ |
| الخبرة في التدريس | ١- أقل من ١٠ سنوات | ٣٦ | ٥٣,٧ |
| | ٢- من ١٠ سنوات وأكثر | ٣١ | ٤٦,٣ |

## أداة الدراسة

تم جمع البيانات عن طريق استبانة صممها الباحث بعد مراجعة مستفيضة للأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة.

### الصدق

للتأكد من صدق الأداة تم عرضها على عدد من مديري المدارس الابتدائية لقراءتها وبيأن درجة وضوح فقراتها وأخذت ملاحظاتهم عند إعادة صياغة الأداة. كما عرضت الأداة على ثلاثة من الأساتذة في كلية التربية للكشف عن ملاءمتها لتحقيق هدف الدراسة، وعدلت الأداة في ضوء ملاحظاتهم ومقترحاتهم، فأخذت الأداة شكلها النهائي الآتي:

١- الجزء الأول ويشتمل على بيانات شخصية كالعمر، والخبرة في التدريس، والخبرة الإدارية.

٢- الجزء الثاني ويتألف من سبع وثلاثين فقرة تغطي احتياجات تدريبية لمدير المدرسة الابتدائية. وطلب من عينة الدراسة أن تحدد رأيها حول درجة ضرورة كل حاجة من هذه الحاجات باختيار أحد المستويات التالية: ضرورية جدا - ضرورية - متوسطة - غير ضرورية - غير ضرورية على الإطلاق.

## ثبات الأداة

لحساب الثبات تم استخدام معامل الثبات المحسوب بالطريقة النصفية وذلك بقسمة فقرات الاستبانة إلى الفقرات ذات الأرقام الفردية والفقرات ذات الأرقام الزوجية. وتم تصحيح المعامل المحسوب بمعادلة سبيرمان - براون. وكانت قيمة معامل الثبات ٠,٧٤ وهي قيمة كافية للحكم على مناسبة الأداة لإجراء الدراسة.

## أدبيات الدراسة

### الإطار النظري

إن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها متوقف إلى حد كبير على ما يقوم به المدير،

فهو أكثر الناس التصاقا بالعملية التربوية وتأثيرا في مخرجاتها. وقد أشارت كثير من الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين السلوك الإداري لمدير المدرسة والتحصيل الدراسي للطلاب [٤، ص ١٤٧؛ ٥، ص ٥٠؛ ٦، ص ٣؛ ٧، ص ١٩٠].

ولأن نجاح العمل المدرسي مرتبط بفعالية المدير فإن أكثر المديرين نجاحا وفعالية لم يولدوا هكذا ناجحين. إن لدى بعض الأفراد استعدادات في بعض النواحي وهذه الاستعدادات لابد من تحسينها وتطويرها بالممارسة والمران. وحتى أولئك الذين تعوزهم تلك الاستعدادات يمكنهم الارتفاع بمستوى كفايتهم الإدارية لكي يكونوا إداريين أفضل في المستقبل [٨، ص٥٢؛ ٩، ص ص ٢٨-٢٩؛ ١٠، ص٤].

وهكذا فإن تقدم العمل المدرسي يتوقف على ما يبذل من جهود نحو استغلال الموارد البشرية عن طريق تنمية وتدريب الأفراد العاملين في التربية وفي مقدمتهم مدير المدرسة. وهو ما أوصت به الكثير من الدراسات [١١، ص١٢؛ ١٢، ص٤٥؛ ١٣، ص٣].

**تعريف التدريب**

في اللغة درّب بمعنى عوّد و مرّن. ويقال درّب البعير علّمه السير على الدّروب [١٤، ص ٢٧٧].

أما معجم *مصطلحات العلوم الاجتماعية* فقد عرّف التدريب بأنه إعداد الشخص للاستخدام أو الترقي في أي فرع من فروع النشاط ومساعدته في الإفادة من قدراته حتى يحقق لنفسه وللمجتمع أكثر ما يمكن من مزايا [١٥، ص ٤٢٩].

كما عُرّف التدريب على أنه «عملية تعليمية مخططة يتم خلالها اكتساب العاملين لمعارف وخبرات ومهارات واتجاهات جديدة تؤدي إلى إتقان أدوارهم وإنجاز ما يضطلعون به من مهام ووظائف بقدرٍ عالٍ من الكفاءة والاتقان» [١٦، ص ١٣٨].

في حين عرّفه القريوتي بأنه «عملية تعليم مبرمج لمسلكيات معينة بناءً على معرفة يجري تطبيقها لغايات محددة تضمن التزام المتدربين بقواعد وإجراءات محددة» [١٧، ص ١٥٣].

وقد اعتبر شاويش التدريب الخطوة الثالثة بعد الاستقطاب والاختيار في تزويد المنظمة بالموارد البشرية الملائمة. وفي هذا السياق عرّف التدريب بأنه عملية تطوير صفات أو خصائص لدى الموارد البشرية لتكون أكثر إنتاجية. وعليه فقد رأى أن الغرض من التدريب هو زيادة إنتاجية الأفراد في وظائفهم [١٨، ص ٥٣٩].

وفي المجال التربوي نظر شريف وسلطان إلى التدريب باعتباره عملية ذات وجهين، وجه يتعلق بالإعداد قبل دخول المهنة pre-service education وآخر يتعلق بالتدريب أثناء الخدمة in-service education. وأن الوجه الأول هو بدء لطريق النمو المهني للمعلمين والمديرين في حين أن الآخر هو الضمان الوحيد لاستمرار هذا النمو المهني [١٩، ص ١٥].

ويعرف Schuler التدريب بأنه أية محاولة لتحسين أداء الموظف بزيادة قدراته من خلال تغيير اتجاهاته أو زيادة مهاراته أو معارفه [٢٠، ص ٣٣١].

وعندما استعرض مرسي مفهوم التدريب في الكتابات المتاحة عن التربية أو التدريب في أثناء الخدمة لاحظ عدم وجود اتفاق بينها. إذ وجد أن الكتابات الحديثة تفضل استخدام مصطلح التربية أثناء الخدمة بدلا من التدريب أثناء الخدمة. وذلك لأن البعض يرى أن التدريب خاص بالحيوان ولا يليق بالانسان. وتفاديا لهذا الجدل استخدم المصطلحان معا فيقال التربية والتدريب في أثناء الخدمة [٢١، ص ١٦٨].

## أهمية التدريب

يكتسب التدريب أهميته من التغييرات والتحولات السريعة التي تجتاح المجتمع وتفرض نفسها على المدرسة مما يستدعي المعايشة الإيجابية والتأقلم من جانب المدرسة والتكيف مع المستجدات في البيئة المحيطة. ففي الولايات المتحدة الأمريكية مثلا بيّن Anderson أن ٦٠٪ من مديري المدارس الحاليين سيحالون إلى التقاعد خلال عقد التسعينات مما يتطلب إعداد وتدريب عناصر جديدة لقيادة المدارس إلى القرن العشرين. وكذلك فإن قرار وزارة المعارف السعودية بتحديد فترة تكليف مدير المدرسة بما لا يتجاوز أربع سنوات يعد مثالا آخر على أهمية التدريب [١٠، ص ٣].

كما تبرز أهمية التدريب باعتباره أساس كل تعلم وتنمية للعنصر البشري الـذي يسهم بدوره في تقدم المجتمع وبنائه. ويعمل التدريب الناجح على زيادة كفاية الفرد الفنية والعلمية والإنتاجية. إضافة إلى أنه يبعث الثقة في نفوس الأفراد. كما أن حصول الفرد على الشهادة ليس هدفا نهائيا، إذ ربما لا يتلاءم المؤهل العلمي مع متطلبـات العمل الفعلية [١٩، ص ص ١١-١٢].

وهذا ما كشف عنه Peterson بقوله إن المديرين في المستوى الأوسط من الإدارة في كل المنظمات تنمو معظم مهاراتهم ويكسبون معظم معارفهم وتتشكل الكثير من قيمهم أثناء العمل (على رأس العمل) أكثر من الدروس الجامعية. وتمتد أهمية التدريب لتشمل الموظف الجديد والموظف القديم. فالموظف الذي يلتحق حديثا بالمنظمة قد لا تتوافـر لديه المهارات والخبرات الضرورية للقيام بواجبات وظيفته بالكفاءة المطلوبة وبالتدريب يصبح قادرا على أداء الواجبات المتوقعة منه بطريقة صحيحه. أما الموظف القديم، فيحتاج إلى التدريب لتطوير معلوماته وتنمية قدراته بسبب التطور المستمر في العلوم والمعارف [٧، ص ص ١٨٩ ، ٢٥٦].

ويرى شريف وسلطان أن التدريب في مهنة التعليم يشكل ضرورة أكثر إلحاحـا وأشد خطورة نتيجة التطورات المستمرة والمشكلات العديدة التي تعترض العمل التعليمي، خاصة في الدول النامية التي لا تستطيع مواكبة التطورات الحديثة بدون تطوير لقواهـا البشرية الموجودة لديها. كما يشيران إلى حقيقة أخرى تؤكد أهمية التدريب وهـي أن «نظام الخدمة المدنية لا يسمح بسهولة الاستغناء عن الموظفين غير الأكفاء. ومعنى هذا أننا أمام ضرورة ماسة لتدريب هؤلاء الموظفين غير المؤهلين لرفع مستواهم» [١٩، ص ص ١٢ ، ١٣].

وبالرغم من هذه الأهمية الكبيرة للتدريب فإن برامج تدريب المديرين بشكل عام ومديري المدارس بشكل خاص في الوطن العربي لم تصل إلى المستوى المطلوب. ويبدو ذلك من نتائج بعض الدراسات في هذا المجال. فمثلا توصل الغمري في الدراسة التي أجراها لاقتراح نموذج للتطوير الإداري في الدول النامية إلى أن من أهم أسباب إخفاق برامج التدريب كان عدم دراسة الاحتياجات التدريبية بشكل دقيـق [٢٢، ص ٣٤].

وتوصلت الدراسة التي قام بها الطويل حول التجربة الخليجية في مجال التدريب الإداري ومشكلاته إلى نتائج مشابهة. إذ برزت مشكلة عدم تحديد الاحتياجات التدريبية كأهم مشكلات التدريب الإداري التي تواجه معاهد الإدارة بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية [٢٣، ص ٤١].

أما بالنسبة لبرامج تدريب مديري المدارس فهي الأخرى تعاني من بعض أوجه القصور. ويظهر هذا في النقد الموجه لبرنامج تدريب المرشحين للترقية لوظيفة ناظر ثانوي عام الذي عقدته مديريات التربية والتعليم في مصر عام ١٩٩٣م. إذ إن البرنامج يضم فئات متنوعة من المتدربين ويتم تدريبهم لوظائف متنوعة. كما أن مدة البرنامج ستة أيام فقط وهي فترة غير كافية. إضافة إلى أن أسلوب المحاضرة كان الأسلوب الوحيد المتبع [٢٤، ص ص٤٠٧-٤٠٨].

وفي تناولهما لبرامج إعداد وتدريب مديري المدارس في دول الخليج العربية أوضح فهمي ومحمود أن معظم الدورات التدريبية التي تعقد لإعداد مديري المدارس في المراحل المختلفة لا تكفي سواء في مدتها أو المواد الدراسية والنشاطات المتضمنة فيها لإعداد مدير المدرسة إعدادا تربويا سليما وجيدا [١، ص ١٥٤].

وهذا يؤكد ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية للمتدربين قبل البدء في تصميم وتنفيذ أي برنامج تدريبي. وهذا يقودنا إلى الجزء التالي المتعلق بتحديد الاحتياجات التدريبية.

## الاحتياجات التدريبية

إن أي برنامج تدريبي يهدف في المقام الأول إلى تلبية احتياجات تدريبية لدى المتدربين. إذ إن التدريب لا يتم من أجل التدريب نفسه. ولذا فإن تحديد مفهوم الاحتياجات التدريبية أمر في غاية الأهمية.

يرى شريف وسلطان أن الاحتياجات التدريبية هي «مجموعة التغييرات المطلوب إحداثها في معلومات وخبرات العاملين لجعلهم أقدر على تأدية أعمالهم بشكل أفضل وتشمل المعلومات والمعارف وطرق العمل والسلوك والاتجاهات» [١٩، ص ٢٩١].

ويعرف Monette الحاجة بأنها «القصور أو الفرق بين المعايير المطلوبة والمعايير الموجودة فعلا.» ويمكن أن تقاس الاحتياجات بمقارنة أولئك الذين يمتلكون الحاجة بمن لا يمتلكونها [٢٥، ص ١١٨].

أما النصار فقد عرّف الاحتياجات التدريبية بأنها «نواحي القصور أو النقص في المعارف والمهارات. . . والتي يراد استكمالها كما وكيفا بالتدريب» [١٦، ص١٤٠].

في حين يعرفها هاشم بأنها «تلك الاحتياجات التي تسعى عملية التدريب إلى توفيرها.» وعنده أن هذه الاحتياجات تشمل جانبين أساسيين هما:

١- جانب قوة وهي خصائص وقدرات يراد إكسابها للمتدرب.

٢- جانب قصور أو ضعف وهي خصائص وصفات غير مرغوبة موجودة لدى الفرد ويراد علاجها أو استبدالها بخصائص وصفات أخرى مرغوبة [٢٦، ص ٢٦٠].

وفي تناوله لموضوع التدريب اعتبر شاويش أن تحديد الاحتياجات التدريبية هو أول خطوات التدريب. وأنها تعني أنواع التغييرات أو الإضافات المطلوب إدخالها على السلوك الوظيفي للفرد وعلى أنماط أدائه ودرجة كفاءته. وأضاف بأنها مجالات معلومات أو مهارات يتطلب تطويرها أكثر لتحقيق زيادة في الإنتاجية [١٨، ص ص ٥٤١-٥٤٢].

وفي مقالة تصدت لأساسيات تحديد الاحتياجات التدريبية أكد عساف أن الاحتياجات التدريبية يجب أن تعكس مشكلة المنظمة. إذ إن وجود مشكلة ما يعني بالضرورة وجود حاجة ما لابد من تحديدها والعمل على إشباعها بغية مواجهة تلك المشكلة ومعالجتها. وفي هذا السياق أشار عساف إلى ملاحظتين جوهريتين تتعلقان بمشكلات المنظمة وهما أن مشكلة المنظمة ليست بالضرورة وباستمرار ممكنة الحل بالتدريب. والملاحظة الثانية هي أنه من المستحيل واقعيا حصر جميع المشكلات، وبالتالي حصر الاحتياجات الحاضرة والمستقبلية [٢٧، ص ص١٥-١٦].

بالرغم من إدراك هذا فإن نجاح أي برنامج تدريبي يقاس بمدى تعرّفه على الاحتياجات التدريبية وحصرها. وهذا ما ذهب إليه شريف وسلطان عندما أكدا على الأهمية الكبرى للاحتياجات التدريبية في نجاح أية منظمة في تحقيق أهدافها. وقد لخصا هذه الأهمية في النقاط التالية:

١- تعد الأساس الذي يقوم عليه أي نشاط تدريبي.
٢- تعد العامل الحقيقي في رفع كفاءة العاملين.
٣- تعد المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الاتجاه الصحيح.
٤- تعد العامل الأساسي في توجيه الإمكانيات المتاحة للتدريب إلى الاتجاه الصحيح.
٥- عدم التعرف على الاحتياجات التدريبية مسبقا يؤدي، إلى ضياع الجهد والمال والوقت المبذول في التدريب [١٩، ص ٢٩٢].

يتضح من هذا العرض أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية. إلا أن هذا ليس بالأمر الهيّن بسبب تعقد المنظمات المعاصرة وسرعة تغيّرها. ومع ذلك فإن هناك بعض الوسائل التي يتم من خلالها الكشف عن الاحتياجات التدريبية.

## الاحتياجات التدريبية وأساليب الكشف عنها

إن تحديد الاحتياجات التدريبية لا يمكن أن يتم في فراغ أو بمعزل عن أهداف المنظمة والصعوبات التي تواجهها هذه المنظمة. أي هل بلوغ المنظمة لأهدافها يتطلب توفير هذه الاحتياجات؟ وهل سيمكن بتوفير هذه الاحتياجات التغلب أو معالجة بعض الصعوبات والمشكلات التي تواجه المنظمة؟ إضافة إلى هذا، فإن هناك تغييرات تطويرية وإصلاحات تربوية تفرض نفسها عند تحديد الاحتياجات التدريبية. وفي هذا السياق سنقوم باستعراض أهم الكتابات التي تناولت أساليب ووسائل الكشف عن الاحتياجات التدريبية مقتصرين على ما له علاقة وثيقة بموضوع الدراسة الحالية.

لقد حدد عساف أسلوبين للكشف عن الاحتياجات التدريبية هما: أسلوب التحليل والمسح الشامل للمنظمة ويشمل الأهداف والسياسات والبرامج والخطط المزمع إنجازها. والأسلوب الثاني هو التحديد والتحليل الجزئي بالتركيز على أحد أو بعض جوانب أو فروع أو وظائف المنظمة. كما حدد أربع وسائل للكشف منها وسائل الاتصال المباشر مع العاملين للتعرف على احتياجاتهم ووسائل استقصاء الآراء كالإجابة عن استبانات معدة لذلك [٢٧، ص ١٧].

أما هاشم فقد حدد تسع وسائل يتم بها الكشف عن الاحتياجات التدريبية نذكر منها الآتي:

١- تخطيط الموارد البشرية في المنظمة لمقابلة التوسع أو عمليات الإحلال.

٢- تحليل نتائج تقويم الأداء للتعرف على أوجه النقص أو القصور.

٣- تحليل الوظيفة من حيث واجباتها ومسؤولياتها وما يلزم للقيام بها من مهارات ومعارف وخبرات.

٤- دراسة التطورات والتغييرات المخططة للمنظمة وما يمكن أن يتبعها من إنشاء وظائف جديدة أو تعديل في أنظمة وإجراءات العمل.

٥- دراسة ظروف التطور التكنولوجي وما يستلزمه من مهارات وخبرات جديدة.

٦- الاستعانة بمؤشرات عامة. ويمكن أن تتضمن الدراسات السابقة [٢٦، ص ٢٦٣].

وفي تصنيف مشابه حدّد القريوتي ثلاثة أساليب للتعرف على الاحتياجات التدريبية هي:

١- الدراسة الشاملة للعمل والطرق المتبعة فيه ومستويات أداء العاملين.

٢- طلب العاملين أنفسهم بعض الدورات لمعالجة قضايا يحددونها بأنفسهم.

٣- شعور الإدارة نفسها بأهمية موضوع ما [١٧، ص ١٥٧].

أما في المجال التربوي فقد أورد شريف وسلطان عشرة مصادر للتعرف على الاحتياجات التدريبية. وهي تشبه إلى حد بعيد الأساليب والوسائل التي حددها هاشم. ولهذا سنذكر بعضا منها:

١- معرفة معدلات الأداء المطلوبة ومقارنتها بالمعدلات الفعلية.

٢- تغيير نظم العمل والقوانين أو دخول معدات وآلات جديدة.

٣- آراء الرؤساء حول نقاط الضعف في مرؤوسيهم.

٤- دراسة أهداف المنظمة دراسة وافية.

٥- تقارير المشرفين والموجهين التربويين.

٦- الشكاوى ومعرفة أسبابها وإمكانية التغلب عليها بالتدريب.

٧- قيام العاملين في الحقل التعليمي والإداري بتقدير احتياجاتهم التدريبية بأنفسهم.

٨- الدراسات التي تطبق على العاملين في التربية لغرض تقدير احتياجاتهم التدريبية [١٩، ص ص ٢٩٤-٢٩٦].

## الدراسات السابقة حول الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس

نظرا لقلة الدراسات التي تناولت موضوع تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في المملكة، فإننا سنقوم بالاستعانة بما استطعنا الوصول إليه من هذه القلة وكذلك ببعض الدراسات العربية والغربية التي حاولت تحديد المهارات والكفاءات اللازمة لقيام المدير بواجباته والتي يمكن اعتبارها احتياجات تدريبية للمدير.

لقد قام فهمي ومحمود بتكليف من مكتب التربية العربي لدول الخليج بدراسة لتطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية. وكان من أهم المقترحات التي تقدمت بها فيما يتعلق بالإعداد والتدريب الآتي:

١- تركيز جهود إعداد وتدريب مديري المدارس على جانبين متكاملين هما:

أ- جانب معرفي يتضمن المبادئ الأساسية في علم الإدارة التعليمية وما يستجد فيها من معارف واتجاهات وتقنيات.

ب - جانب مهاري يحرص على تنمية المهارات والقدرات اللازمة للقيام بالمهام الوظيفية وتشخيص المواقف الإدارية المختلفة ووضع حلول ملائمة لها.

٢- أن تهدف برامج الإعداد والتدريب إلى إكساب المديرين الكفايات الرئيسة التالية: التخطيط للعمل المدرسي - التنظيم - التنسيق - التنفيذ والمتابعة - التقويم - تنمية العلاقة بين المدرسة والمجتمع - العلاقات الإنسانية - تنفيذ المنهج المدرسي - التنمية المهنية للعاملين - إدارة الأفراد - شؤون الطلاب و إرشادهم وتوجيههم - الإدارة المالية - العمل مع المستويات الإدارية العليا - البحث والتطوير [١، ص ص ٢٤٠-٢٤١].

وعندما تناول عبود وآخرون موضوع إعداد مدير المدرسة الابتدائية أشاروا إلى المهارات الأساسية الثلاث التي حددها كاتز Katz، والتي يرى أن كل مدير في حاجة

إليها وهي المهارات الفنية والإنسانية والتصورية [٢٨، ص ١٦٨].

أما Pankake and Burnett، فقد حدد لمجموعة من الصفات التي تميز المدير الفعّال للمدرسة الابتدائية، منها اهتمامه بالنمو المهني للهيئة التدريسية، ومقدرته على وضع الأهداف وتقويمها، وبحثه الدائم عن كل معرفة جديدة في مجال عمله إضافة إلى أنه لا يكتفي بالقول للآخرين ما يجب عليهم عمله بل يظهره لهم من خلال الممارسة إذ يمثل القدوة لهم قولا وعملا [٢٩، ص ص ٤١ ، ٧٦ ، ١١٢ ، ١١٧].

وفي هذا السياق يرى Sergiovanni أن المدير الفعّال يتصف بقدرته على العمل مع الناس وكسب تعاونهم ولديه مهارة التخطيط والتنظيم والقيادة والإشراف وتقويم تحصيل الطلاب وأداء المدرسين والعاملين في المدرسة [٣٠، ص ص ٤ ، ٥ ، ١٦]. وتقدم أحمد بعدد من التوصيات والمقترحات لأهم الموضوعات التدريبية اللازمة لتحسين أداء مدير المدرسة الابتدائية، وكان من ضمنها: النواحي المالية والإدارية والإشرافية - الاتجاهات الحديثة في مجال الإدارة التعليمية [٣١، ص ١٠٠].

وتوصل نبراوي إلى أن مدير المدرسة مطالب بأن يكون ملما بالعلوم التربوية وبنظريات علم النفس وعلم الاجتماع، والشؤون المالية ووضع الميزانية والإجراءات المتعلقة بصرف المال، وبالقانون ليعرف حقوقه وواجباته [٤، ص ص ١٤٦-١٤٧]. ويرى الفقي أن مدير المدرسة لكي يتغلب على المشكلات التي تواجهه ويحد من أسباب الفشل، فإن هناك مجموعة من المهارات الفنية والإنسانية والإدراكية التي يحتاج إلى التدريب عليها ومنها:

١- فهم عمليات التعليم والتعلم والمقدرة على تحسينها.

٢- فهم طبيعة تكوين بيئة المدرسة المحلية والقدرة على إقامة علاقات جيدة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

٣- فهم الأوجه الفنية للإدارة المدرسية - المباني المدرسية - استعمال المصادر بطريقة فعّالة.

٤- فهم عمليات التغيير والقدرة على إجراء التغييرات في المدرسة والمجتمع.

٥- فهم الثقافات المختلفة والقدرة على تخطيط وإعداد برنامج يقابل حاجات

التلاميذ في المدرسة.

٦- الفهم والقدرة على الاستفادة من نتائج البحوث التربوية [٣٢ ، ص ص ٤٧٧-٤٧٨].

ويذهب Boyd إلى أن الاتجاهات الحديثة في الإدارة المدرسية ترى في المدير قائدا تربويا instructional leader، وعليه أن يقوم بهذا الدور في المقام الأول بالإضافة إلى الأعمال الإدارية الأخرى. ولهذا فإن كثيرا من خبراء التربية وممارسيها يؤكدون على هذا الدور. ولكي يقوم المدير بهذا الدور فإن عليه أن يكون نشطا في قاعة الدرس، مما يؤكد حاجة المدير إلى مهارات الإشراف والتقويم [٣٣، ص ٦٧]. ولهذا يعتقد Findley and Findley أن نجاح المدرسة وفعاليتها مرتبط بقيام المدير بدور القائد التربوي. وأنه بالرغم من تعدد جوانب عمل المدير فإن جهده الأساس يجب أن يوجه لزيادة التحصيل الدراسي للطلاب [٣٤، ص ١٠٢]. ومن المهارات التي طالب Rutherford et al. تضمينها في برامج تدريب المديرين مهارة وضع الأهداف، وإحداث التغيير، ومساعدة المرؤوسين على تنفيذ التغيير [٣٥، ص ٣٠].

ومن أجل تدريب مديري المدارس قامت شراكة تربوية educational partnership بين خمس مناطق تعليمية في ولاية يوتا الأمريكية وبين جامعة برغهام يونغ. وتم تصميم برنامج تدريبي تمحورت مناهجه حول عشر كفايات أساسية يحتاجها مدير المدرسة ليقوم بعمله بكفاءة ومن بينها: كفاية تصميم وتنفيذ مناخ مدرسي يحقق الأهداف الموضوعة - تطوير المناهج - تصميم نظام لتقويم وتطوير العاملين بالمدرسة - توفير الموارد البشرية والمادية اللازمة للمدرسة - القيام بالبحوث واستخدام نتائجها لتحسين أداء المدرسة [٣٦، ص ١٧]. كما أوضحت Lambert أن من بين الاحتياجات التدريبية لمدير المدرسة كيفية التعامل مع المشكلات التي تواجهه مثل: كيف يتعامل مع الخلافات التي تنشأ بين بعض المدرسين والطلبة - كيف يتفهم مشكلات بعض الطلاب واحتياجاتهم - كيف يقوم بتنفيذ الأهداف الموضوعة [٣٧، ص ٥٩].

وحدد Van Daele عددا من المواضيع التي ينبغي أن يشتمل عليها برنامج تدريب المديرين منها:

١- العمل مع الجماعات.
٢- التحفيز.
٣- تركيبة النظام المدرسي والتعليمي.
٤- أنظمة ولوائح التعليم العام.
٥- إدارة شؤون الموظفين.
٦- حقوق المدرسين والعاملين وواجباتهم.
٧- العلاقة بين المدير والآباء.
٨- إدارة الاجتماعات وتقويم نتائجها.
٩- طرق التدريس والتجديد التربوي.
١٠- الأهداف الإجرائية والعامة.
١١- القيم التربوية وتكوين الاتجاهات السليمة.
١٢- توجيه الطلاب وإرشادهم.
١٣- التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه.
١٤- التقويم التربوي [٣٨، ص ص ٧٩-٨٠].

وأوضح Richardson et al. أن الجمعية الوطنية لمديري المدارس الثانوية NASSP قد حددت اثنتي عشرة مهارة يلزم توافرها لنجاح المدير منها: تحليل المشكلات - إصدار أحكام عقلانية وتكوين استنتاجات منطقية - المهارة التنظيمية - الحسم - الاتصال الشفهي - الاتصال الكتابي - التحفيز - غرس القيم التربوية. واستطرد قائلا إن مكتب التربية في ولاية كنتاكي قد أقر أحد عشر جانبا معرفيا ومهاريا يلزم أن يزود برنامج الإدارة المدرسية المديرين بها ومن هذه الجوانب: البحث التربوي - المناهج - نظريات الإدارة - أساليب التدريس والإشراف - شؤون الموظفين - استخدام الوسائل التعليمية - الاختبارات النفسية والتربوية ـ المسائل القانونية في التربية - إدارة الأعمال والمحاسبة - العلاقة بالمجتمع [٦، ص ص ٦-٧].

ورأى Farmer et al. أن مديَر المدرسة المتوسطة في حاجة إلى مهارات لكي يتمكن من القيام بمهام عمله وهذه المهام هي: تطوير المناهج - تطوير التدريس - الخدمات

الطلابية - الإدارة المالية - العلاقة مع المجتمع [٣٩، ص ١٦]. وفي سياق الحديث عن المهارات اللازمة لمدير المدرسة حدد (Richardson , Short , and Prickett) أربعة مجالات عمل لمدير المدرسة في القرن القادم هي: المجال الوظيفي - مجال المناهج - العلاقات الإنسانية - الجانب البيئي (محيط المدرسة). ويتضمن المجال الأول القيام بأعمال لتحقيق رسالة المدرسة وأهدافها من خلال ممارسة قيادة تربوية فعّالة وجمع المعلومات وتحليل المشكلات والتخطيط والتنفيذ والتفويض. في حين يركز المجال الثاني على البرنامج التدريسي والمناهج والذي يتطلب من المدير أن يكون فعّالا في التقويم والقياس لدعم تحصيل الطلاب الدراسي. أما المجال الثالث فيظهر أهمية العلاقات الإنسانية والتحفيز والاتصال الشفهي والكتابي. وفيما يتعلق بالمجال الرابع فإن القيم الفلسفية والثقافية للمجتمع والمفاهيم القانونية وعلاقة المدرسة بالمجتمع هي مظاهر هذا الجانب [٤٠، ص٤٧].

وبعد أن استعرض Manasse العديد من الدراسات التي أجريت لمعرفة كيف يقضي مدير المدرسة الابتدائية يومه في المدرسة خلص إلى أن المدير يقضي ٨٠٪ من وقته في اتصالات (وجها لوجه) مع المدرسين والطلاب وغيرهم، و٨٪ في محادثات هاتفية. أما الباقي، وهو ١٢٪، فيقضيه في أعمال مكتبية. وبناء عليه أوصى أن تولي برامج التدريب أهمية خاصة لعملية الاتصال. كما اقترح أن تركز برامج التدريب قبل العمل preservice على التدريس والتعلم والتنظيم والتحفيز والتغيير. بينما ينبغي أن توفر برامج التدريب على رأس العمل inservice فرصا أكبر للمديرين لتطبيق النظريات الإدارية على واقعهم العملي بالسماح لهم بطرح حلول وبدائل للأوضاع التي يواجهونها بالإضافة إلى استفادة بعضهم من خبرات البعض الآخر [٤١، ص ص ٤٤١ ، ٤٥٧].

ويطرح ياغي في كتابه *الأخلاقيات في الإدارة* فكرة تدريبية جديرة بالاهتمام. إذ يرى أن «التدريب يلعب دورا أساسيا في تذكير وتوضيح وتوليد الالتزام الذاتي بأخلاقيات الإدارة الإيجابية بين العاملين في التنظيم» [٤٢، ص ٢١٩]. ويعزز فكرته هذه بالتوصية التي تقدمت بها الرابطة الدولية لمدارس ومعاهد الإدارة بأن تأخذ الرابطة زمام المبادرة لإلزام مدارس ومعاهد الإدارة وهيئات التدريب الحكومية بإدخال القيم والأخلاق

كمواضيع أساسية في مناهج تدريب المديرين [٤٢، ص ٢٢١].

وهذا ما دعاه إلى التأكيد على الحاجة الملحة إلى تقديم دورات وندوات ومناقشات لتطبيع فكرة المسؤولية العامة وغرسها في الأذهان. وكذلك التركيز على قضايا حقيقية مأخوذة من أرض الواقع تدور حول اكتشاف المشكلات الأخلاقية القائمة ومسائل الإحساس بالمسؤولية والمساءلة واستغلال الوظائف العامة لمنافع شخصية، أو التفريق في معاملة المنتفعين، أو إفشاء أسرار العمل [٤٢، ص ص ٢٢٣-٢٢٤]. ويتفق معه في هذا التوجه Daresh الذي أكد أن الافتراض الذي كان سائدا في الماضي هو أن على القائد إنجاز العمل الموكل إليه مهما لزم إنجازه؛ أما في الحاضر فإن القيادة لا تعني فقط إنجاز الأعمال بل أكثر من ذلك إنجازها بطرق أخلاقية وعادلة ومنصفة [١٣، ص ٤].

مما سبق يتضح أن الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس كثيرة ومتنوعة. وأن الإحاطة بها جميعا وحصرها يعد أمرا تكتنفهُ الكثير من الصعوبات. إلا أن مديري المدارس أنفسهم يعدون من أهم مصادر تحديد الاحتياجات التدريبية. وهو المصدر الذي سنستند إليه في هذه الدراسة.

## عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

سوف يتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وفقا لأسئلة الدراسة وعلى النحو التالي:

**السؤال الأول: ما هي الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية كما يراها مديرو المدارس الابتدائية بالأحساء؟**

يبين لنا الجدول رقم (٢) الحاجات التدريبية مرتبة ترتيبا تنازليا وفقا للحاجة التي حصلت على أعلى نسبة من حيث ضرورتها لمدير المدرسة الابتدائية كما رأتها عينة الدراسة. ويتضح من الجدول أن الحاجة التي احتلت المرتبة الأولى هي [تنمية مهارة صنع القرار واتخاذه]. إذ رأى ٩٢,٥٤٪ من المشاركين في الدراسة ضرورتها كحاجة تدريبية لمدير المدرسة الابتدائية. إلا أن ٣٪ تقريبا من عينة الدراسة رأوا أنها حاجة غير

**جدول رقم ٢. ترتيب الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية من حيث ضرورتها لمدير المدرسة كما رآها المشاركون في الدراسة (عينة الدراسة = ن = ٦٧).**

| الرقم | الحاجة التدريبية | نسبة ضرورية + نسبة ضرورية جدا | نسبة متوسطة | غير ضرورية + لا توجد حاجة مطلقا |
|---|---|---|---|---|
| ١ | تنمية مهارة صنع القرار واتخاذه. | ٩٢,٥٤٪ | ٤,٤٨٪ | ٢,٩٨٪ |
| ٢ | الإلمام بأساليب تقويم أداء العاملين في المدرسة. | ٩١,٥٠٪ | ٤,٤٧٪ | ٤,٤٨٪ |
| ٣ | الإلمام بالأنظمة واللوائح. | ٨٩,٥٦٪ | ٢,٩٨٪ | ٧,٤٦٪ |
| ٤ | استيعاب التقنيات الحديثة (استخدامات الحاسوب في الإدارة). | ٨٩,٥٥٪ | ٧,٤٦٪ | ٢,٩٩٪ |
| ٥ | التعرف على مشكلات الطلاب وأسبابها وسبل علاجها. | ٨٨,٠٦٪ | ٧,٤٦٪ | ٤,٤٨٪ |
| ٦ | الإلمام بطرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية. | ٨٨,٠٦٪ | ٥,٩٧٪ | ٥,٩٧٪ |
| ٧ | تنمية الإحساس بأخلاقيات الإدارة (المسؤولية العامة، عدم استغلال الوظيفة، العدل). | ٨٦,٥٧٪ | ٤,٤٨٪ | ٨,٩٥٪ |
| ٨ | التعرف على طبيعة العلاقات الإنسانية وتنمية القدرة على العمل الجماعي. | ٨٦,٥٦٪ | ١٠,٤٥٪ | ٢,٩٩٪ |
| ٩ | الإلمام بعملية تكوين المجالس المدرسية. | ٨٥,٠٨٪ | ٥,٩٧٪ | ٨,٩٥٪ |
| ١٠ | الإلمام بطرق إدخال التغيير وإنجاحه. | ٨٥,٠٧٪ | ١٠,٤٥٪ | ٤,٤٨٪ |
| ١١ | فهم فلسفة النشاط المدرسي وأهدافه. | ٨٥,٠٧٪ | ١٠,٤٥٪ | ٤,٤٨٪ |
| ١٢ | الإلمام بعملية تقويم الطلاب وإدارتها. | ٨٥,٠٧٪ | ٥,٩٧٪ | ٨,٩٦٪ |
| ١٣ | تنمية القدرة على توزيع المسؤوليات بين العاملين في المدرسة وتفويضهم السلطات اللازمة. | ٨٥,٠٧٪ | ٥,٩٧٪ | ٨,٩٦٪ |
| ١٤ | الإلمام بوسائل تحفيز الأفراد. | ٨٥,٠٧٪ | ٤,٤٨٪ | ١٠,٤٥٪ |
| ١٥ | معرفة طرق التعامل مع الصراعات بين العاملين في المدرسة. | ٨٣,٥٩٪ | ٥,٩٧٪ | ١٠,٤٤٪ |

تابع جدول رقم ٢.

| الرقم | الحاجة التدريبية | نسبة ضرورية + نسبة ضرورية جدا | نسبة متوسطة | غير ضرورية + لا توجد حاجة مطلقا |
|---|---|---|---|---|
| ١٦ | تنمية مهارة إدارة المجالس المدرسية والإشراف على تنفيذ قراراتها. | ٨٣,٥٨٪ | ٨,٩٦٪ | ٧,٤٦٪ |
| ١٧ | معرفة كيفية إعداد تقارير العمل. | ٨٢,٠٩٪ | ٨,٩٦٪ | ٨,٩٦٪ |
| ١٨ | تطوير القدرة على غرس القيم الأخلاقية المثلى في نفوس الطلاب وحمايتها. | ٨٢,٠٩٪ | ٧,٤٦٪ | ١٠,٤٥٪ |
| ١٩ | تنمية القدرة على إدارة الاجتماعات المدرسية وتدوين محاضرها. | ٨٢,٠٨٪ | ١٠,٤٥٪ | ٧,٤٧٪ |
| ٢٠ | الإلمام بقواعد العلاقات العامة (إنشاء قنوات اتصال مع المجتمع المحلي). | ٨٠,٦٠٪ | ١٠,٤٥٪ | ٨,٩٥٪ |
| ٢١ | تنمية القدرة على التعبير الشفهي (القدرة الخطابية). | ٨٠,٦٠٪ | ٨,٩٦٪ | ١٠,٤٤٪ |
| ٢٢ | معرفة كيفية إعداد الجدول الدراسي. | ٨٠,٨٠٪ | ٢,٩٩٪ | ١٦,٤١٪ |
| ٢٣ | تشكيل اللجان العاملة في المدرسة وتحديد مهامها. | ٨٠,٥٩٪ | ١١,٩٤٪ | ٧,٤٧٪ |
| ٢٤ | الإلمام بنظريات الإدارة. | ٨٠,٥٩٪ | ١٠,٤٥٪ | ٨,٩٦٪ |
| ٢٥ | تنمية أساليب الحوار القويم (حسن الاستماع، عدم المقاطعة، احترام الرأي الآخر). | ٨٠,٥٩٪ | ٥,٩٧٪ | ١٣,٤٤٪ |
| ٢٦ | الإلمام بأساليب تقويم المناهج. | ٨٠,١٠٪ | ١١,٩٤٪ | ٨,٩٦٪ |
| ٢٧ | معرفة طرق كتابة المراسلات وصياغة الردود على التعاميم الواردة للمدرسة. | ٧٩,١١٪ | ٥,٩٧٪ | ١٤,٩٢٪ |
| ٢٨ | الإلمام بأساليب تخطيط البرامج التدريبية للعاملين في المدرسة. | ٧٧,٦٢٪ | ١٣,٤٣٪ | ٨,٩٥٪ |
| ٢٩ | الإلمام بنظريات علم النفس التربوي. | ٧٧,٦١٪ | ١٤,٩٣٪ | ٧,٤٦٪ |
| ٣٠ | تنمية مهارة إدارة الوقت. | ٧٧,٦١٪ | ١٣,٤٣٪ | ٨,٩٦٪ |

**تابع جدول رقم ٢.**

| الرقم | الحاجة التدريبية | نسبة ضرورية + نسبة ضرورية جدا | نسبة متوسطة | غير ضرورية + لا توجد حاجة مطلقا |
|---|---|---|---|---|
| ٣١ | فهم فلسفة التعليم العام وأهدافه. | ٧٦,١٢٪ | ١٩,٤٠٪ | ٤,٤٨٪ |
| ٣٢ | الإلمام بإجراءات قبول الطلاب وتحويلهم. | ٧٦,١٢٪ | ٧,٤٥٪ | ١٦,٤٢٪ |
| ٣٣ | معرفة كيفية وضع الخطط طويلة وقصيرة المدى. | ٧٤,٦٣٪ | ١٧,٩١٪ | ٧,٤٦٪ |
| ٣٤ | الإلمام بمناهج البحث وكيفية إجراء بحث تربوي. | ٧٠,١٥٪ | ١٩,٤٠٪ | ١٠,٤٥٪ |
| ٣٥ | الإلمام بمهارات إدارة الصف الدراسي. | ٦٩,١١٪ | ٧,٤٦٪ | ١٣,٤٣٪ |
| ٣٦ | الإلمام بأساليب إعداد ميزانية المدرسة المالية. | ٦٧,١٧٪ | ١٧,٩١٪ | ١٤,٩٢٪ |
| ٣٧ | معرفة وسائل تأمين الموارد المالية للمدرسة. | ٦٧,١٧٪ | ١٩,٤٠٪ | ١٣,٤٣٪ |

ضرورية. وتؤكد هذه النتيجة الأهمية الكبيرة لمهارة صنع القرار واتخاذه. وهي نتيجة مبررة إذا أخذنا في الاعتبار أن أبرز منظري الإدارة ينظرون إلى الإدارة باعتبارها عملية اتخاذ القرار.

وفي المرتبة الثانية جاءت الحاجة التدريبية [الإلمام بأساليب تقويم أداء العاملين في المدرسة] بنسبة ٩١,٠٥٪. وتتفق هذه النتيجة مع كثير من الدراسات التي رأت ضرورة أن تزود البرامج التدريبية المدير بمهارة التقويم [١، ص ٢٤١؛ ٣٠، ص٥؛ ٣٣، ص ٦٩]. وجاءت الحاجة التدريبية [الإلمام بالأنظمة واللوائح] في المرتبة الثالثة. إذ رأى ٨٩,٥٦٪ من أفراد العينة أن هذه الحاجة ضرورية لمدير المدرسة الابتدائية. بينما رأى ٧,٤٧٪ منهم أنها غير ضرورية. إن معرفة المدير بالأنظمة واللوائح المعمول بها في المجال التعليمي يعد متطلبا أساسيا لقيام المدير بمهام عمله بكفاءة واقتدار.

كما يوضح جدول رقم ٢ أن [استيعاب التقنيات الإدارية الحديثة] قد احتلت المرتبة الرابعة من حيث ضرورتها كحاجة تدريبية لمدير المدرسة الابتدائية بنسبة ٨٩,٥٥٪. إن مجيء هذه الحاجة في هذه المنزلة هي نتيجة متوقعة في وقت يوصف بأنه عصر المعلومات

والتقدم التقني. كما أنه من المعروف أن غالبية مديري المدارس الحاليين لم يتلقوا الإعداد اللازم للتعامل مع هذه التقنيات. وهذا يؤكد ضرورة تزويد المدير بالمهارات اللازمة لاستخدام هذه التقنيات لتعزيز قدرته على القيام بدوره بكفاءة عالية.

أما الحاجة التدريبية التي احتلت المرتبة الخامسة فكانت [التعرف على مشكلات الطلاب وأسبابها وسبل علاجها]، إذ رأى ٨٨,٠٦٪ من المشاركين في الدراسة ضرورة هذه الحاجة لمدير المدرسة الابتدائية. إن قيام المدير بدور القائد التربوي يتطلب منه أن يوجه جهده لزيادة التحصيل الدراسي للطلاب، ولن يتم هذا إلا من خلال تهيئة المناخ اللازم لذلك من خلال علاج مشكلات الطلاب التي تعوق زيادة تحصيلهم.

كما يظهر من الجدول رقم ٢ أن الحاجة التدريبية السادسة في الترتيب من حيث ضرورتها لمدير المدرسة الابتدائية هي [الإلمام بطرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية]. وتنسجم هذه النتيجة مع ما أوصت به الدراسات العديدة التي تناولت المهارات والكفاءات اللازمة لقيام المدير بواجباته. فقد رأت هذه الدراسات أهمية أن يشتمل برنامج تدريب المديرين على طرق التدريس وأساليب التدريس والإشراف واستخدام الوسائل التعليمية [٦، ص ٧؛ ٣٨، ص ٨٠].

وفي المرتبة السابعة رأى ٨٦,٥٧٪ من المشاركين في الدراسة ضرورة الحاجة التدريبية [تنمية الإحساس بأخلاقيات الإدارة]. وتشير هذه النتيجة إلى إدراك عينة الدراسة لأهمية هذه الحاجة التدريبية. كما تتفق هذه النتيجة مع الأدبيات التي أبرزت أهمية هذه الحاجة التدريبية لمدير المدرسة [١٣، ص ٤؛ ٤٢، ص ١٢١].

وفي المراتب الثامنة والتاسعة والعاشرة جاءت الحاجات التدريبية التالية [التعرف على طبيعة العلاقات الإنسانية وتنمية القدرة على العمل الجماعي ٨٦,٥٦٪]، [الإلمام بعملية تكوين المجالس المدرسية ٨٥,٠٨٪]، [الإلمام بطرق إدخال التغيير وإنجاحه ٨٥,٠٧٪]. وإذا تمعنا في هذه الحاجات التدريبية الثلاث وفي النسب التي حصلت عليها وجدنا أنها نسب مرتفعة، مما يعكس أهمية هذه الحاجات لمدير المدرسة. فالتعرف على طبيعة العلاقات الإنسانية والقدرة على العمل الجماعي تندرج ضمن أهم ثلاث مهارات كما حددها كاتز [٢٨، ص ١٦٠]. كما أن الإلمام بعملية تكوين المجالس

المدرسية هي أيضا حاجة تدريبية هامة لمدير المدرسة الذي ينتهج الأسلوب الديموقراطي في الإدارة. وفي هذا العصر الذي يتسم بالتغييرات السريعة والمتلاحقة فإن الإلمام بطرق إدخال التغيير وإنجاحه يعد حاجة تدريبية حيوية.

كما يتضح من جدول رقم ٢ أن الحاجات التدريبية التي جاءت في المراتب الخمس الأخيرة من حيث ضرورتها لمدير المدرسة الابتدائية هي: [معرفة كيفية وضع الخطط طويلة وقصيرة المدى]. إذ رأى ٦٣ , ٧٤٪ من المشاركين في الدراسة أنها ضرورية للمدير. وبهذه النسبة تحتل هذه الحاجة المرتبة الثالثة والثلاثين. وعلى الرغم من ارتفاع النسبة فإن هذه المرتبة لا تعكس الأهمية الكبيرة لمهارة التخطيط التي أكدت كثير من الأدبيات على أهميتها كوظيفة أساسية لمدير المدرسة. ولكن يمكن أن نعزو ذلك إلى أن مدير المدرسة في المملكة قليلا ما يمارس وظيفة التخطيط لكون التخطيط للتعليم تقوم به الجهات المركزية في حين يكتفي المدير بالدور التنفيذي فقط.

[الإلمام بمناهج البحث وكيفية إجراء بحث تربوي]؛ فقد جاءت هذه الحاجة التدريبية في المرتبة الرابعة والثلاثين بنسبة ١٥ , ٧٠٪ في وقت أوصت فيه كثير من الدراسات بأن تتضمن برامج تدريب المديرين تنمية قدرة المدير على الاستفادة من نتائج البحوث التربوية وكذلك القيام بالبحوث واستخدام نتائجها لتحسين أداء المدرسة [٣٢، ص ٤٧٨؛ ٣٦، ص ١٧]. ولكن عينة الدراسة لم تدرك أهمية هذه الحاجة بالقدر الكافي. وربما كان السبب وراء ذلك هو عدم وعي المديرين بأهمية البحث التربوي ودوره في تطوير العملية التعليمية. إضافة إلى عدم وجود جمعيات تربوية تعنى بالبحث التربوي وتستخدم نتائجه في تطوير العملية التعليمية.

[الإلمام بمهارات إدارة الصف الدراسي]؛ لقد احتلت هذه الحاجة المرتبة الخامسة والثلاثين بنسبة ١١ , ٦٩٪. وهي نتيجة منطقية إذا أدركنا أن المعلم هو من يقوم بإدارة الصف الدراسي وليس المدير. إلا أن كثيرين من المعلمين في حاجة إلى التوجيه والمساعدة من المدير لإدارة صفوفهم الدراسية، لذلك فإن قدرا كافيا من الإلمام بهذه المهارة يعد متطلبا مهما في إعداد مدير المدرسة.

وفي المرتبتين الأخيرتين في قائمة الحاجات التدريبية لمدير المدرسة الابتدائية جاءت

الحاجتان [الإلمام بأساليب إعداد ميزانية المدرسة المالية]، و[معرفة وسائل تأمين الموارد المالية للمدرسة] بنسبة ١٧ ,٦٧٪. وعلى الرغم من أن كثيرا من الأدبيات والدراسات قد بدأت تركز على هاتين الحاجتين عند تدريب المديرين [١، ص ٢٤٠؛ ٣١، ص ١٠٠]، إلا أن عينة الدراسة لم ترى أولوية هاتين الحاجتين من حيث ضرورتها لمدير المدرسة. ويمكن تفسير ذلك بالدور المحدود جدا الذي يقوم به مدير المدرسة فيما يتعلق بالشؤون المالية نتيجة لقيام الدولة بتوفير التعليم مجانا وإعداد ميزانيته وتحديد طرق صرفها. ولهذا فالمديرون لا يرون أنهم في حاجة إلى معرفة أساليب إعداد الميزانية أو معرفة وسائل تأمين الموارد المالية للمدرسة. ومن المتوقع أن تزداد حاجة المدير إلى التدريب في هاتين الحاجتين بسبب الانتشار السريع للتعليم وزيادة أعباء الصرف عليه.

**السؤال الثاني: هل تختلف الآراء حول ضرورة هذه الاحتياجات باختلاف بعض الخصائص الشخصية والوظيفية كالعمر، وسنوات الخبرة الإدارية، وسنوات الخبرة في التدريس؟**

يبين جدول رقم ٣ نتائج اختبار مربع كاي لمعرفة أثر العمر في آراء عينة الدراسة نحو الحاجات التدريبية لمدير المدرسة الابتدائية. وبالتمعن في هذه النتائج يتضح أنه لا يوجد أثر دال إحصائيا عند ٠,٠٥ لمتغير العمر في آراء عينة الدراسة نحو الحاجات التدريبية لمدير المدرسة الابتدائية في جميع الحاجات الواردة في أداة الدراسة ما عدا في الحاجات ذات الأرقام ٣١ ، ٣٢ ، ٣٣. إذ كان هناك اختلاف في الرأي باختلاف العمر. فالمشاركون في الدراسة الذين تقل أعمارهم عن ٤٠ سنة يرون أن تلك الحاجات الثلاث ضرورية لمدير المدرسة ولكن بقدر أكبر مما رآه زملاؤهم الذين تبلغ أعمارهم ٤٠ سنة وأكثر. وقد يكون مرد ذلك هو أن المديرين في الفئة الأولى يشعرون أنهم ملمون بنظريات الإدارة وأن هناك حاجات أخرى أكثر أهمية من هذه الحاجة. وذلك على العكس من عينة الدراسة التي تقع في الفئة الثانية (٤٠ سنة وأكثر) الذين ربما يشعرون أنهم يفتقرون إلى الجانب النظري في عملهم. وينطبق هذا التبرير على الحاجة التدريبية رقم ٣٢.

**جدول رقم ٣. قيم مربع كاي والدلالة الإحصائية لأثر متغير العمر في آراء عينة الدراسة نحو الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية (ن = ٦٧).**

| الرقم | الحاجات التدريبية | متغير كاي ٢ | العمر الدلالة عند ٠,٠٥ |
|---|---|---|---|
| ١ | تنمية مهارة صنع القرار واتخاذه. | ٨,١٣ | غير دال |
| ٢ | الإلمام بأساليب تقويم أداء العاملين في المدرسة. | ٢,٥٧ | غير دال |
| ٣ | الإلمام بأساليب تقويم المناهج. | ٦,٤٣ | غير دال |
| ٤ | الإلمام بطرق إدخال التغيير وإنجاحه. | ٣,٢٨ | غير دال |
| ٥ | التعرف على طبيعة العلاقات الإنسانية وتنمية القدرة على العمل الجماعي. | ٣,٤١ | غير دال |
| ٦ | استيعاب التقنيات الحديثة وتطبيقها (استخدام الحاسوب في الإدارة). | ٢,٥٢ | غير دال |
| ٧ | معرفة كيفية إعداد تقارير العمل. | ٢,٢١ | غير دال |
| ٨ | تنمية مهارة إدارة الوقت. | ٧,٣٥ | غير دال |
| ٩ | الإلمام بأساليب إعداد ميزانية المدرسة المالية. | ٤,٤٢ | غير دال |
| ١٠ | الإلمام بأساليب تخطيط البرامج التدريبية للعاملين في المدرسة. | ٦,٧٦ | غير دال |
| ١١ | تنمية القدرة على توزيع المسؤوليات بين العاملين في المدرسة وتفويضهم السلطات اللازمة. | ٠,٨٤ | غير دال |
| ١٢ | تنمية القدرة على إدارة الاجتماعات المدرسية وتدوين محاضرها. | ٤,٤٧ | غير دال |
| ١٣ | معرفة كيفية وضع الخطط طويلة وقصيرة المدى. | ٥,٣٧ | غير دال |
| ١٤ | الإلمام بنظريات علم النفس التربوي. | ٨,٨٢ | غير دال |
| ١٥ | تشكيل اللجان العاملة في المدرسة وتحديد مهامها. | ٣,٧٨ | غير دال |
| ١٦ | الإلمام بإجراءات قبول الطلاب وتحويلهم. | ٨,٥٠ | غير دال |
| ١٧ | معرفة وسائل تأمين الموارد المالية للمدرسة. | ٢,٥٩ | غير دال |
| ١٨ | الإلمام بعملية تقويم الطلاب وإدارتها. | ٥,٥١ | غير دال |
| ١٩ | معرفة طرق التعامل مع الصراعات بين العاملين في المدرسة. | ٤,٠٦ | غير دال |

تابع جدول رقم ٣.

| الرقم | الحاجات التدريبية | متغير كاي ٢ | العمر الدلالة عند ٠,٠٥ |
|---|---|---|---|
| ٢٠ | الإلمام بالأنظمة واللوائح. | ٤,٣٨ | غير دال |
| ٢١ | الإلمام بطرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية. | ٢,٦٧ | غير دال |
| ٢٢ | فهم فلسفة التعليم العام وأهدافه. | ٥,٠٣ | غير دال |
| ٢٣ | فهم فلسفة النشاط المدرسي وأهدافه. | ٢,٣٦ | غير دال |
| ٢٤ | الإلمام بمناهج البحث وكيفية إجراء بحث تربوي. | ٧,٥٦ | غير دال |
| ٢٥ | التعرف على مشكلات الطلاب وأسبابها وسبل علاجها. | ٤,٨٧ | غير دال |
| ٢٦ | معرفة كيفية إعداد الجدول الدراسي. | ٧,٤٢ | غير دال |
| ٢٧ | الإلمام بوسائل تحفيز الأفراد. | ٣,٦٤ | غير دال |
| ٢٨ | الإلمام بعملية تكوين المجالس المدرسية. | ٥,٢٨ | غير دال |
| ٢٩ | تنمية مهارة إدارة المجالس المدرسية والإشراف على تنفيذ قراراتها. | ٤,٢٩ | غير دال |
| ٣٠ | الإلمام بمهارات إدارة الصف الدراسي. | ٢,٨١ | غير دال |
| ٣١ | الإلمام بنظريات الإدارة. | ١٠,٠٥ | دال |
| ٣٢ | معرفة طرق كتابة المراسلات وصياغة الردود على التعاميم الواردة للمدرسة. | ٩,٤٨ | دال |
| ٣٣ | تنمية الإحساس بأخلاقيات الإدارة (المسؤولية العامة وعدم استغلال الوظيفة والعدل). | ١٠,٩٠ | دال |
| ٣٤ | الإلمام بقواعد العلاقات العامة (إنشاء قنوات اتصال مع المجتمع المحلي). | ٨,٩١ | غير دال |
| ٣٥ | تطوير القدرة على غرس القيم الأخلاقية المثلى في نفوس الطلاب وحمايتها. | ١,٢٢ | غير دال |
| ٣٦ | تنمية القدرة على التعبير الشفهي (القدرة الخطابية). | ٦,٧٤ | غير دال |
| ٣٧ | تنمية أساليب الحوار القويم (حسن الاستماع وعدم المقاطعة واحترام الرأي الآخر). | ٠,٣٦ | غير دال |

أما فيما يتعلق بالحاجة التدريبية رقم ٣٣ [تنمية الإحساس بأخلاقيات الإدارة. . . . إلخ] فإن المديرين الذين تبلغ أعمارهم ٤٠ سنة وأكثر يرون ضرورتها كحاجة تدريبية أكثر مما يراه زملاؤهم الذين تقل أعمارهم عن ٤٠ سنة. وربما كان السبب وراء ذلك أن الإنسان كلما تقدم في السن زاد اهتمامه بمسألة القيم المثلى. إضافة إلى شعورهم بأن تغييرا قد طرأ على قيم المجتمع لا يتفقون معه على خلاف زملائهم الأصغر سنا الذين عايشوا هذا التغيير واصبحوا جزءا منه فقل إدراكهم لحدوثه.

**جدول رقم ٤. قيم مربع كاي والدلالة الإحصائية لأثر متغير سنوات الخبرة الإدارية في آراء عينة الدراسة نحو الحاجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية (ن = ٦٧).**

| الرقم | الحاجات التدريبية | متغير الخبرة كاي$^2$ | الإدارية الدلالة عند ٠,٠٥ |
|---|---|---|---|
| ١ | تنمية مهارة صنع القرار واتخاذه. | ٢,٣٢ | غير دال |
| ٢ | الإلمام بأساليب تقويم أداء العاملين في المدرسة. | ٦,٣٤ | غير دال |
| ٣ | الإلمام بأساليب تقويم المناهج. | ٣,٢٢ | غير دال |
| ٤ | الإلمام بطرق إدخال التغيير وإنجاحه. | ٠,٩٧ | غير دال |
| ٥ | التعرف على طبيعة العلاقات الإنسانية وتنمية القدرة على العمل الجماعي. | ٢,٠٦ | غير دال |
| ٦ | استيعاب التقنيات الحديثة وتطبيقها (استخدام الحاسوب في الإدارة). | ١,٧٠ | غير دال |
| ٧ | معرفة كيفية إعداد تقارير العمل. | ٦,٤٤ | غير دال |
| ٨ | تنمية مهارة إدارة الوقت. | ٩,٧٨ | غير دال |
| ٩ | الإلمام بأساليب إعداد ميزانية المدرسة المالية. | ٢,٦٦ | غير دال |
| ١٠ | الإلمام بأساليب تخطيط البرامج التدريبية للعاملين في المدرسة. | ٠,٣٥ | غير دال |
| ١١ | تنمية القدرة على توزيع المسؤوليات بين العاملين في المدرسة وتفويضهم السلطات اللازمة. | ٥,٤٨ | غير دال |
| ١٢ | تنمية القدرة على إدارة الاجتماعات المدرسية وتدوين محاضرها. | ٢,١٣ | غير دال |

تابع جدول رقم ٤.

| الرقم | الحاجات التدريبية | متغير الخبرة كاي٢ | الإدارية الدلالة عند ٠,٠٥ |
|---|---|---|---|
| ١٣ | معرفة كيفية وضع الخطط طويلة وقصيرة المدى. | ٠,٦٩ | غير دال |
| ١٤ | الإلمام بنظريات علم النفس التربوي. | ٢,٢٣ | غير دال |
| ١٥ | تشكيل اللجان العاملة في المدرسة وتحديد مهامها. | ٣,٦٠ | غير دال |
| ١٦ | الإلمام بإجراءات قبول الطلاب وتحويلهم. | ٠,٧٣ | غير دال |
| ١٧ | معرفة وسائل تأمين الموارد المالية للمدرسة. | ١١,٥٠ | دال |
| ١٨ | الإلمام بعملية تقويم الطلاب وإدارتها. | ٢,٠٩ | غير دال |
| ١٩ | معرفة طرق التعامل مع الصراعات بين العاملين في المدرسة. | ٣,٢٨ | غير دال |
| ٢٠ | الإلمام بالأنظمة واللوائح. | ٢,٩٩ | غير دال |
| ٢١ | الإلمام بطرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية. | ٢,٦٦ | غير دال |
| ٢٢ | فهم فلسفة التعليم العام وأهدافه. | ٤,٧٢ | غير دال |
| ٢٣ | فهم فلسفة النشاط المدرسي وأهدافه. | ٣,٦٦ | غير دال |
| ٢٤ | الإلمام بمناهج البحث وكيفية إجراء بحث تربوي. | ٥,٧٩ | غير دال |
| ٢٥ | التعرف على مشكلات الطلاب وأسبابها وسبل علاجها. | ٣,٣٥ | غير دال |
| ٢٦ | معرفة كيفية إعداد الجدول الدراسي. | ٥,٥٠ | غير دال |
| ٢٧ | الإلمام بوسائل تحفيز الأفراد. | ٢,٦٩ | غير دال |
| ٢٨ | الإلمام بعملية تكوين المجالس المدرسية. | ٢,٢١ | غير دال |
| ٢٩ | تنمية مهارة إدارة المجالس المدرسية والإشراف على تنفيذ قراراتها. | ٥,٤٤ | غير دال |
| ٣٠ | الإلمام بمهارات إدارة الصف الدراسي. | ٢,١١ | غير دال |
| ٣١ | الإلمام بنظريات الإدارة. | ٢,٨٣ | غير دال |
| ٣٢ | معرفة طرق كتابة المراسلات وصياغة الردود على التعاميم الواردة للمدرسة. | ٦,٣٣ | غير دال |
| ٣٣ | تنمية الإحساس بأخلاقيات الإدارة (المسؤولية العامة وعدم استغلال الوظيفة والعدل). | ٣,٠٧ | غير دال |

**تابع جدول رقم ٤.**

| الرقم | الحاجات التدريبية | متغير الخبرة كاي٢ | الإدارية الدلالة عند ٠,٠٥ |
|---|---|---|---|
| ٣٤ | الإلمام بقواعد العلاقات العامة (إنشاء قنوات اتصال مع المجتمع المحلي). | ٣,٩٨ | غير دال |
| ٣٥ | تطوير القدرة على غرس القيم الأخلاقية المثلى في نفوس الطلاب وحمايتها. | ٤,٣٦ | غير دال |
| ٣٦ | تنمية القدرة على التعبير الشفهي (القدرة الخطابية). | ٧,٩٧ | غير دال |
| ٣٧ | تنمية أساليب الحوار القويم (حسن الاستماع وعدم المقاطعة واحترام الرأي الآخر). | ٥,٠٦ | غير دال |

يتضح من جدول رقم ٤ أنه لا يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير سنوات الخبرة الإدارية في آراء عينة الدراسة نحو الحاجات التدريبية لمدير المدرسة الابتدائية في جميع الحاجات الواردة في أداة الدراسة ما عدا في الحاجات رقم ٨ ، ١٧. إذ كان هناك اختلاف دال إحصائيا باختلاف سنوات الخبرة الإدارية. فالمشاركون في الدراسة الذين تقل خبرتهم الإدارية عن ١٠ سنوات يرون أن تنمية مهارة إدارة الوقت ومعرفة وسائل تأمين الموارد المالية للمدرسة حاجتان تدريبيتان ضروريتان لمدير المدرسة. بينما رأى المشاركون في الدراسة الذين تبلغ خبرتهم الإدارية ١٠ سنوات وأكثر أن هاتين الحاجتين ضروريتان لمدير المدرسة ولكن بدرجة أقل. وتعد هذه النتيجة منطقية إذا أخذنا في الاعتبار أن المشاركين في الدراسة الأكثر سنوات خبرة إدارية قد اعتادوا نمطا معينا في تنظيم وقتهم ولا يرغبون في تغييره. أما بالنسبة للحاجة رقم ١٨ ، فإن هؤلاء المديرين لم يألفوا القيام بالبحث عن وسائل لتأمين موارد مالية للمدرسة. كما أنهم لا يرون أن يمتد دورهم ليشمل هذا الجانب في ظل قيام الدولة بالصرف على التعليم. أما الأقل سنوات خبرة فقد بدأوا يشعرون بأهمية التدريب في هذا الجانب.

**جدول رقم ٥. قيم مربع كاي والدلالة الإحصائية لأثر متغير سنوات الخبرة في التدريس في آراء عينة الدراسة نحو الحاجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية (ن = ٦٧).**

| الرقم | الحاجات التدريبية | متغير العمر كاي ٢ | الدلالة عند ٠,٠٥ |
|---|---|---|---|
| ١ | تنمية مهارة صنع القرار واتخاذه. | ٠,٨٩ | غير دال |
| ٢ | الإلمام بأساليب تقويم أداء العاملين في المدرسة. | ٤,٠٨ | غير دال |
| ٣ | الإلمام بأساليب تقويم المناهج. | ٣,٥٧ | غير دال |
| ٤ | الإلمام بطرق إدخال التغيير وإنجاحه. | ٣,٧٤ | غير دال |
| ٥ | التعرف على طبيعة العلاقات الإنسانية وتنمية القدرة على العمل الجماعي. | ٣,٦٧ | غير دال |
| ٦ | استيعاب التقنيات الحديثة وتطبيقها (استخدام الحاسوب في الإدارة). | ٠,٨٤ | غير دال |
| ٧ | معرفة كيفية إعداد تقارير العمل. | ٥,٦٣ | غير دال |
| ٨ | تنمية مهارة إدارة الوقت. | ٦,٠٠ | غير دال |
| ٩ | الإلمام بأساليب إعداد ميزانية المدرسة المالية. | ٢,٨٠ | غير دال |
| ١٠ | الإلمام بأساليب تخطيط البرامج التدريبية للعاملين في المدرسة. | ٢,٧٥ | غير دال |
| ١١ | تنمية القدرة على توزيع المسؤوليات بين العاملين في المدرسة وتفويضهم السلطات اللازمة. | ٣,٨٠ | غير دال |
| ١٢ | تنمية القدرة على إدارة الاجتماعات المدرسية وتدوين محاضرها. | ٣,٦٨ | غير دال |
| ١٣ | معرفة كيفية وضع الخطط طويلة وقصيرة المدى. | ٢,٩١ | غير دال |
| ١٤ | الإلمام بنظريات علم النفس التربوي. | ٥,٤٠ | غير دال |
| ١٥ | تشكيل اللجان العاملة في المدرسة وتحديد مهامها | ٤,٢٣ | غير دال |
| ١٦ | الإلمام بإجراءات قبول الطلاب وتحويلهم. | ٠,٥٥ | غير دال |
| ١٧ | معرفة وسائل تأمين الموارد المالية للمدرسة. | ١,٩٦ | غير دال |
| ١٨ | الإلمام بعملية تقويم الطلاب وإدارتها. | ٢,٠٨ | غير دال |
| ١٩ | معرفة طرق التعامل مع الصراعات بين العاملين في المدرسة. | ٥,٥٥ | غير دال |
| ٢٠ | الإلمام بالأنظمة واللوائح. | ١,٨٢ | غير دال |

تابع جدول رقم ٥.

| الرقم | الحاجات التدريبية | متغير كاي ٢ | العمـر الدلالة عند ٠,٠٥ |
|---|---|---|---|
| ٢١ | الإلمام بطرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية. | ٣,٧٤ | غير دال |
| ٢٢ | فهم فلسفة التعليم العام وأهدافه. | ١,٣١ | غير دال |
| ٢٣ | فهم فلسفة النشاط المدرسي وأهدافه. | ٥,١٣ | غير دال |
| ٢٤ | الإلمام بمناهج البحث وكيفية إجراء بحث تربوي. | ١,٥٦ | غير دال |
| ٢٥ | التعرف على مشكلات الطلاب وأسبابها وسبل علاجها. | ٣,٤٨ | غير دال |
| ٢٦ | معرفة كيفية إعداد الجدول الدراسي. | ٠,٧٧ | غير دال |
| ٢٧ | الإلمام بوسائل تحفيز الأفراد. | ٣,١٩ | غير دال |
| ٢٨ | الإلمام بعملية تكوين المجالس المدرسية. | ١,٠٩ | غير دال |
| ٢٩ | تنمية مهارة إدارة المجالس المدرسية والإشراف على تنفيذ قراراتها. | ٣,٢٧ | غير دال |
| ٣٠ | الإلمام بمهارات إدارة الصف الدراسي. | ٤,٣١ | غير دال |
| ٣١ | الإلمام بنظريات الإدارة. | ٣,٥٥ | غير دال |
| ٣٢ | معرفة طرق كتابة المراسلات وصياغة الردود على التعاميم الواردة للمدرسة. | ٣,٥٨ | غير دال |
| ٣٣ | تنمية الإحساس بأخلاقيات الإدارة (المسؤولية العامة وعدم استغلال الوظيفة والعدل). | ١,٣٣ | غير دال |
| ٣٤ | الإلمام بقواعد العلاقات العامة (إنشاء قنوات اتصال مع المجتمع المحلي). | ١,٣٤ | غير دال |
| ٣٥ | تطوير القدرة على غرس القيم الأخلاقية المثلى في نفوس الطلاب وحمايتها. | ٢,٠٨ | غير دال |
| ٣٦ | تنمية القدرة على التعبير الشفهي (القدرة الخطابية). | ٨,٢١ | غير دال |
| ٣٧ | تنمية أساليب الحوار القويم (حسن الاستماع وعدم المقاطعة واحترام الرأي الآخر). | ٥,٦٢ | غير دال |

بالنظر إلى قيم كاي تربيع والدلالة الإحصائية في جدول رقم ٥ يتضح لنا أنه لا يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير سنوات الخبرة في التدريس في آراء عينة الدراسة نحو الحاجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية في جميع الحاجات التدريبية السبع والثلاثين الواردة في إدارة الدراسة. وهذا يشير إلى اتفاق المشاركين في الدراسة الذين تقل خبرتهم في التدريس عن ١٠ سنوات مع زملائهم الذين تبلغ خبرتهم في التدريس ١٠ سنوات وأكثر في آرائهم حول الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الابتدائية.

## نتائج الدراسة

لقد أفضت الدراسة إلى النتائج التالية:

١- إن الحاجات التدريبية التي احتلت المراتب العشر الأولى من حيث ضرورتها لمدير المدرسة الابتدائية هي: تنمية مهارة صنع القرار واتخاذه ـ الإلمام بأساليب تقويم أداء العاملين في المدرسة ـ الإلمام بالأنظمة واللوائح ـ استيعاب التقنيات الإدارية الحديثة ـ التعرف على مشكلات الطلاب وأسبابها وسبل علاجها ـ الإلمام بطرق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية ـ تنمية الإحساس بأخلاقيات الإدارة ـ التعرف على طبيعة العلاقات الإنسانية وتنمية القدرة على العمل الجماعي ـ الإلمام بعملية تكوين المجالس المدرسية ـ الإلمام بطرق إدخال التغيير وإنجاحه.

٢- إن الحاجات التدريبية التي جاءت في العشر مراتب الأخيرة من حيث ضرورتها لمدير المدرسة الابتدائية كانت: الإلمام بأساليب تخطيط البرامج التدريبية للعاملين في المدرسة ـ الإلمام بنظريات علم النفس التربوي ـ تنمية مهارة إدارة الوقت ـ فهم فلسفة التعليم العام وأهدافه ـ الإلمام بإجراءات قبول الطلاب وتحويلهم ـ معرفة كيفية وضع الخطط طويلة وقصيرة المدى ـ الإلمام بمناهج البحث وكيفية إجراء بحث تربوي ـ الإلمام بمهارات إدارة الصف الدراسي ـ الإلمام بأساليب إعداد ميزانية المدرسة المالية ـ معرفة وسائل تأمين الموارد المالية للمدرسة.

٣- إن جميع الحاجات التدريبية الواردة في أداة الدراسة تعد ضرورية لمدير المدرسة الابتدائية إذ رأت نسبة كبيرة من عينة الدراسة ضرورة هذه الحاجات إلى حد حصلت

فيه الحاجة الأخيرة من حيث الترتيب على ١٧, ٦٧٪.

٤- لا يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير العمر في آراء عينة الدراسة نحو الحاجات التدريبية لمدير المدرسة الابتدائية إلا في ثلاث حاجات هي: الإلمام بنظريات الإدارة - معرفة طرق كتابة المراسلات وصياغة الردود على التعاميم الواردة للمدرسة - تنمية الإحساس بأخلاقيات الإدارة (المسؤولية العامة وعدم استغلال الوظيفة والعدل).

٥- لا يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الخبرة في الإدارة في آراء عينة الدراسة نحو الحاجات التدريبية لمدير المدرسة الابتدائية إلا في الحاجتين التاليتين: تنمية مهارة إدارة الوقت - معرفة وسائل تأمين الموارد المالية للمدرسة.

٦- لا يوجد أثر دال إحصائيا لمتغير الخبرة في التدريس في آراء عينة الدراسة نحو الحاجات التدريبية لمدير المدرسة الابتدائية.

## التوصيات

لاحظ الباحث بعد القيام بهذه الدراسة أن كثيرا من برامج تدريب المديرين الحالية تقتصر على تقديم معارف نظرية عن الإدارة المدرسية دون أن تساعد المتدرب على تكوين المهارات التي تمكنه من ترجمة تلك المعارف إلى ممارسات عملية. كما أن المتدرب يقضي الكثير من الوقت في القراءة والكتابة في وقت أشارت فيه الدراسات إلى أن المدير يقضي ٨٠٪ من وقته تقريبا في اتصالات مباشرة مما يؤكد الحاجة إلى تقريب المسافة بين النظرية والممارسة. ولتحقيق ذلك يوصي الباحث باتباع الآتي:

١- النظر إلى التدريب باعتباره جزءا من العمل المستقبلي وأن النجاح في التدريب سيسهل النجاح في العمل الحقيقي.

٢- إيجاد برامج تدريبية قبل العمل pre-service وأخرى أثناء العمل in-service. على أن يركز البرنامج التدريبي قبل العمل على المسائل النظرية الجوهرية كالتدريس والتعلم والعمليات التنظيمية والتحفيز والتغيير. أما التدريب أثناء العمل فينبغي أن يوفر فرصة أكبر للمتدرب لتطبيق النظريات العلمية على الواقع العملي من خلال السماح للمتدربين بطرح حلول وبدائل للمشكلات المتكررة والنادرة والاستفادة من خبرات

بعضهم البعض.

٣ - استخدام أساليب تدريبية عملية منها:

أ ) المحاكاة وذلك بإيجاد حالات واقعية أو قريبة من الواقع حيث يقوم المتدرب بالتخطيط واتخاذ إجراءات لحل المشكلات التي غالبا ما تواجه مدير المدرسة.

ب) دراسة الحالة من خلال إعطاء المتدرب حالات من الحياة المدرسية لمساعدته على تنمية مهارة التحليل وحل المشكلات واتخاذ القرارات. كذلك فإن للأنشطة والخبرات الميدانية أهمية بالغة إذ تمكن المتدرب من إدراك كيفية نقل المعارف النظرية إلى ممارسات عملية. ومن هذه الأنشطة ما يلي:

- أنشطة دراسية ميدانية: وتتضمن قيام المتدرب بمهام ميدانية كإجراء مقابلة ميدانية وتسجيل الملاحظات ليتم بعد ذلك ربطها بالمحتوى الأكاديمي. ومن هذه المهام ملاحظة اجتماع مدير المدرسة بالمدرسين أو اجتماع مجلس الآباء أو معالجة حالات سلوكية للطلاب. كذلك يمكن مقابلة مسؤول أو إداري حول أحد المواضيع مثل وضع ميزانية المدرسة، أو إدخال تغيير ما أو التخطيط لبرنامج تقويم المدرسين.

- التدريب العملي أو الزمالة internship وهنا يقوم المتدرب بقضاء فترة محددة داخل المدرسة بإشراف عدد من أصحاب الخبرة العملية والأكاديمية مثل مدير مدرسة متمرس وموجه تربوي وأستاذ جامعي. ومن الأفضل أن تستمر علاقات الزمالة بين المتدرب والمشرفين إلى ما بعد إنهاء البرنامج وذلك لتقديم النصح والعون للمتدرب خلال حياته العملية

## المراجع

[١] فهمي، محمد سيف الدين، وحسن عبد الملك محمود. *تطوير الإدارة المدرسية في دول الخليج العربية*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٩٣م.

[٢] الراشد، أحمد عبدالعزيز. «بعض مشكلات إدارة المدرسة الابتدائية بمنطقة الرياض التعليمية.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ١٤٠٦هـ.

[٣] السالك، محمود محمد عمر. «إعداد واختيار مديري المدارس بالمدينة المنورة: دراسة ميدانية.» رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، مركز البحوث التربوية، محرم ١٤٠٧هـ.

[٤] نبراوي، يوسف. *الإدارة المدرسية الحديثة*. الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٩٣م.

[٥] Leithwood , K., and K. and D. Montgomery. " Training Principals for School Improvement ." *Education and Urban Society* , 17, no. 1 (Nov.1984), 49-71 .

[٦] Richardson , M., et al. "Changing Principal Preparation Program: A Five- Phase Model." Paper presented at the Annual Meeting of the Southern Regional Council on Educational Administration (Columbia , SC , Nov. 1989), ERIC : ED 313 790.

[٧] Peterson , Kent. "Obstacles to Learning from Experience and Principal Training." *The Urban Review*, 17, No. 3 (1985), 189-200 .

[٨] Phay, Robert. " Learning to Be Effective CEOs: The Principals' Executive Program." *NASSP Bulletin*, 81, no. 585 (Jan. 1997), 51-57 .

[٩] نبراوي، يوسف، وعلي محمد يحيى. «العلاقة بين القدرة على القيادة التربوية وبعض السمات الشخصية لدى مديري ووكلاء المدارس.» *حولية كلية التربية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ٢ (يونيو ١٩٨٧م)، ٢٥-٤٤.

[١٠] Anderson, Mark. "Training and Selection of School Leaders." 1989 (ERIC : ED 309507).

[١١] Mosrie, David. "An Effective Principal Training and Support System." *NASSP Bulletin* (May 1990), 12-15 .

[١٢] Zellner, Luana J., and David A. Erlandson. " Leadership Laboratories : Professional Development for the 21st Century." *NASSP Bulletin*, 81, no. 585 (Jan. 1997), 45-50 .

[١٣] Daresh, John. " Improving Principal Preparation : A Review of Common Strategies." *NASSP Bulletin*, 81, no. 585 (Jan. 1997), 3-8 .

[١٤] مصطفى، إبراهيم، وآخرون. *المعجم الوسيط*. القاهرة: دار الدعوة، ١٩٧٢م.

[١٥] بدوي، أحمد زكي. *معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية*. بيروت: مكتبة لبنان، ١٩٧٨م.

[١٦] النصار، صالح نصار. «الاحتياجات التدريبية للعاملين في الوحدات التعاونية بوزارة العمل والشؤون الاجتماعية بالمملكة العربية السعودية.» *مجلة جامعة الملك سعود*، ٢، *العلوم الزراعية*، ٢٤ (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م)، ١٣٧-١٦٤.

[١٧] القريوتي، محمد قاسم. *إدارة الأفراد: المرشد العملي في تطبيق الأساليب العلمية في إدارة شؤون العاملين في القطاعين العام والخاص*. عمّان: شركة المطابع النموذجية، ١٩٩٠م.

[١٨] شاويش، مصطفى نجيب. *الإدارة الحديثة: مفاهيم، وظائف، وتطبيقات*. عمّان: دار الفرقان، ١٩٩٣م.

[١٩] شريف، غانم سعيد، وحنان عيسى سلطان. *الاتجاهات المعاصرة في التدريب أثناء الخدمة التعليمية*. الرياض: دار العلوم، ١٩٨٣م.

[٢٠] Schuler, Randall. *Personnel and Human Resource Management*. New York: West Publishing Company, 1981.

[٢١] مرسي، محمد منير. *الإدارة التعليمية: أصولها وتطبيقاتها*. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٨٩م.

[٢٢] الغمري، إبراهيم. «التطوير التنظيمي: نموذج مقترح للتطوير الإداري في الدول النامية.» *مجلة الإدارة العامة*، الرياض، ٤٨ (ديسمبر ١٩٨٥م)، ٣٣-٥٩.

[٢٣] الطويل، محمد عبدالرحمن. «التجربة الخليجية في مجال التدريب الإداري ومشكلاته.» *مجلة الإدارة العامة*، الرياض، ٦٥ (يناير ١٩٩٠م)، ٢٧-٥٠.

[٢٤] حجي، أحمد إسماعيل. *الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٥م.

[٢٥] Monette, Maurice. "The Concept of Educational Need: An Analysis of Selected Literature." *Adult Education*, 27 , no. 2 (1977), 116-27 .

[٢٦] هاشم، زكي محمود. *إدارة الموارد البشرية*. الكويت: ذات السلاسل، ١٩٨٩م.

[٢٧] عساف، عبدالمعطي. «أساسيات تحديد الاحتياجات التدريبية.» *المجلة العربية للإدارة*، ٣ (أكتوبر ١٩٧٩م)، ١٤-٢٥.

[٢٨] عبود، عبدالغني، وآخرون. *إدارة المدرسة الابتدائية*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٩٤م.

[٢٩] Pankake, Anita, and Emett Burnett. *The Effective Elementary School Principal*. Palm Springs, CA: ETC Publications , 1990 .

[٣٠] Sergiovanni, Thomas. *The Principalship: A Reflective Practice Perspective*. Boston: Allyn and Bacon, 1995 .

[٣١] أحمد، إبراهيم أحمد. *رفع كفاءة الإدارة المدرسية*. القاهرة: دار المطبوعات الجديدة، ١٩٩٤م.

[٣٢] الفقي، عبدالمؤمن فرج. *الإدارة المدرسية المعاصرة*. بنغازي: منشورات قاريونس، ١٩٩٤م.

[٣٣] Boyd, Bill. "The Principal as Teacher : A Model for Instructional Leadership." *NASSP Bulletin*, 80 , no. 580 (May 1996), 65-73 .

[٣٤] Findley, Dale, and Beverly Findley. "Effective School: The Role of the Principal." *Contemporary Education*, 63, no. 2 (Winter 1992), 102-104.

[٣٥] Rutherford, W., S. Hord, and J. Thurber. "Preparing Principals for Leadership Roles in School Improvement." *Education and Urban Society*, 17, no. 1 (Nov. 1984), 29-48.

[٣٦] Wasden, D., I. Muse, and G. Ovard. "Preparing Principals in a School-University Partnership." *Principal*, 67, no. 1 (1987), 16-18.

[٣٧] Lambert, Linda. "Learning about the Work of a Principal: The Emerging Dilemma." *NASSP Bulletin*, (January 1987), 59-61.

[٣٨] Dael, Jan Van. "The Training of Headmasters: A Belgian (Flemish) Experiment." *European Journal of Teacher Education*, 5 , nos. 1-2 (1982), 75-82.

[٣٩] Farmer, Richard, et al. *The Middle School Principal*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 1995.

[٤٠] Richardson, M., P. Short. and R. Prickett. *School Principal and Change*. New York: Garland, 1993.

[٤١] Manasse, Lorri. "Improving Conditions for Principal Effectiveness: Policy Implications of Research." *The Elementary School Journal*, 85, no. 3 (1985), 439-63.

[٤٢] باغي، محمد عبدالفتاح. *الأخلاقيات في الإدارة*. عمان: الجامعة الأردنية، ١٩٩٥م.

# Elementary School Principal Training Needs as Seen by Elementary School Principals in Al-Hassa

**Abdulla A. Al-Sahlawi**

*Associate Professor , Department of Educational Administration , College of Education , King Faisal University , Al-Hassa, Saudi Arabia*

**Abstract.** This study was conducted to investigate the perceptions of elementary school principals in Al-Hassa toward the training needs of elementary school principals . A random sample of 67 principals participated in the study. It was found that the ten training needs most necessary for elementary school principals are: 1- developing decision - making skills; 2- having knowledge of how to evaluate teachers and other school employees; 3- being acquainted with the rules and laws governing public education; 4- having information about modern technology in school administration; 5- recognizing students' problems and how to solve them; 6- understanding teaching methods; 7- developing administrative ethics; 8- understanding the nature of human relations and team work; 9- having knowledge of how to form school councils; 10-having knowledge of how to initiate effective change. At the end of the study the researcher offered some suggestions to improve training programs for school principals.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٢٨١-٣١٣ (١٤٢١هـ/٢٠٠١م).

# أساليب التقويم وأدواته شائعة الاستخدام لدى معلمي التربية الإسلامية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الأردن

**ماجد الجلاد**

*أستاذ مساعد، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية والفنون، جامعة اليرموك، إربد، المملكة الأردنية الهاشمية*

(قدم للنشر في ١٨/٢/١٤٢٠هـ، وقبل للنشر في ١١/٦/١٤٢٠هـ)

**ملخص البحث.** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أساليب وأدوات التقويم شائعة الاستخدام لدى معلمي التربية الإسلامية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الأردن في ضوء متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة في التدريس. تألفت عينة الدراسة من ١٤٣ معلما ومعلمة يدرسون مناهج التربية الإسلامية تم اختيارهم عشوائيا، وقد تم استطلاع آرائهم بوساطة استبانة أعدها الباحث، اشتملت على ٣٣ فقرة موزعة على ستة مجالات.

أظهرت نتائج الدراسة أن المجال الأول والمتعلق باستخدام الأهداف السلوكية في تقويم تحصيل الطلبة في فروع التربية الإسلامية حاز على أعلى المتوسطات الحسابية، في حين حاز المجال الثالث والمتعلق باستخدام أدوات التقويم في الجوانب الوجدانية أقل هذه المتوسطات. وكشفت الدراسة عن عدم وجود أثر دال إحصائيا لعاملي الجنس والمؤهل العلمي على درجات استخدام المعلمين لأساليب وأدوات التقويم الواردة في أداة الدراسة، بينما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المعلمين لدرجة الاستخدام تعزى إلى الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة.

## المقدمة

يعد التقويم ركنا أساسيًا من أركان العملية التربوية كما أنه يشكّل عنصرا مهما من عناصر المنهاج الدراسي باعتباره نظاما مكونا من أربعة عناصر بينها تداخل عضوي هي:

الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم. وينظر إلى التقويم بنظرتين مختلفتين وبمفهومين مختلفين، المفهوم الأول تقليدي ضيق محدود يقتصر على قياس مستوى التحصيل العلمي للطلاب؛ أما المفهوم الثاني، فهو مفهوم حديث يتناول كافة مجالات العملية التعليمية والتربوية باعتبارها منظومة متكاملة الجوانب ووحدة عضوية تترابط جميع جوانبها في وحدة كاملة [١، ص ٧٥].

ووفق هذه النظرة الشاملة فإن التقويم يسعى لتحقيق مجموعة من الأهداف التربوية منها: التعرف على مدى ما تحقق من أهداف المنهج وما لم يتحقق، والتعرف على مواطن الصعوبة المنهجية التي واجهت الطلاب خلال تعلمهم، والتعرف على مدى ملاءمة المعارف والقدرات المنهجية لمستوى التلاميذ، والتعرف على مدى تمثيل المعلومات والأنشطة للأهداف التربوية [٢، ص ٣٩٦]. ونظرا لأهمية التقويم في العملية التدريسية، فقد أجريت هذه الدراسة للتعرف على أساليب وأدوات التقويم شائعة الاستخدام لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في الأردن.

## الخلفية النظرية

رغم الأهمية التي تنالها مناهج التربية الإسلامية باعتبارها مادة متعلقة بتكوين شخصية الطالب الإسلامية، وبتزويده بقدر كاف من الأحكام والخبرات الشرعية التي تلزمه في إقامة عباداته ومعاملاته اليومية، وفي تكوين نظامه الخلقي والقيمي والاجتماعي، إلا أنه يلاحظ وجود العديد من الصعوبات، والمشكلات، والتحديات، التي تواجه هذه المناهج سواء من حيث تصميمها أو تطويرها أو تنفيذها أو تقويمها. الأمر الذي يدعو لإعادة النظر في واقعها الحالي، والتفكير في برامج تربوية شاملة تهدف لتطويرها وتحديث أساليب تدريسها، بصورة تتوافق مع المستجدات التربوية والفكرية الحديثة.

ويؤيد هذا القول ما اتفقت عليه نتائج وتوصيات الأبحاث والمؤتمرات التي عقدت حول مناهج التربية الإسلامية، والتي اتفق الباحثون فيها على ضرورة العمل على تطوير مناهج التربية الإسلامية، وتحسين كتبها ومقرراتها، والعناية بإعداد وتأهيل معلميها، وتفعيل دورها في تكوين الشخصية الإسلامية الفاعلة والمنتجة [٣-١٢].

ويعد التقويم عنصرا فاعلا في مناهج التربية الإسلامية لما له من تأثير مباشر في الحكم على مخرجات التعليم التي تتمركز حول التغير الذي يحدث للمتعلم، ولما له من آثار في بيان مدى فاعلية المناهج وآثارها التربوية والتطبيقية في العملية التربوية. وقد حظي موضوع التقويم، في مجال التربية الإسلامية، باهتمام بعض الباحثين فحاول الحسن [١٣] أن يكشف عن مبادئ التقويم التربوية الأساسية كما تناولها القرآن الكريم والحديث الشريف وأن يقارنها بمبادئ التقويم في التربية الحديثة، كما أجرت السويدي [١٤، ص ص ٦٧ - ١١٠] دراسة ميدانية للكشف عن أساليب التقويم شائعة الاستخدام في مناهج التربية الإسلامية في دولة قطر.

أما على صعيد مناهج التربية الإسلامية في الأردن التي طورت حديثا، بناء على توصيات مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد عام ١٩٨٧م، فقد اهتمت هذه المناهج، في تأسيسها النظري، بعملية التقويم اهتماما كبيرا يدل عليه ما ورد في عمل الفريق الوطني [١٥، ص ص ٢٠٥ - ٢٠٦] لتطوير مناهج التربية الإسلامية من توصيات وإرشادات تناولت الجوانب المختلفة لعملية التقويم من حيث أنواعه، وأدواته، وشموله، واستمراريته، إلا أن ما جاء في عمل الفريق الوطني إنما يمثل القاعدة النظرية التي بني عليها المنهاج في مرحلة التخطيط دون متابعة عملية له في مرحلة التقويم، مما استدعى أن تكون هناك دراسة ميدانية تحاول الكشف عن مدى التوافق بين النظرية والتطبيق أو بين التخطيط والتنفيذ. ولعل مما يبرر القيام بهذه الدراسة أيضا تلك التوصيات التي أشار إليها بعض الباحثين، الذين عنوا بتقويم بعض كتب التربية الإسلامية في الأردن، حيث أكدوا على ضرورة إعادة النظر في الأسئلة التقويمية التي اشتملت عليها الكتب المقررة [١٦، ص ٦٠؛ ١٧، ص ٥٨].

## مشكلة الدراسة وأسئلتها

وفي ضوء ما سبق بيانه، فقد هدفت هذه الدراسة للتعرف على أساليب وأدوات التقويم شائعة الاستخدام عند معلمي التربية الإسلامية في مرحلتي التعليم الأساسي

والثانوي، في محاولة للكشف عن مدى التوافق بين النظرية والتطبيق من خلال استطلاع آراء عينة من المدرسين والمدرسات للعام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٩م.

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

٢- ما أساليب وأدوات التقويم شائعة الاستخدام لدى معلمي التربية الإسلامية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) بين تقديرات معلمي مبحث التربية الإسلامية لمدى استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم تعزى إلى الجنس؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) بين تقديرات معلمي مبحث التربية الإسلامية لمدى استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم تعزى إلى الخبرة؟

٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) بين تقديرات معلمي مبحث التربية الإسلامية لمدى استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم تعزى إلى مؤهلهم العلمي المسلكي؟

أما متغيرات الدراسة فتكونت من متغير تابع هو تقديرات المعلمين والمعلمات لمدى استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم، ومتغيرات مستقلة هي: الجنس (ذكر، أنثى)، وسنوات الخبرة (خمس سنوات فأقل، من ٦ – ١٠ سنوات، ١١ سنة فأكثر)، والمؤهل العلمي المسلكي (دبلوم كلية مجتمع، بكالوريوس، بكالوريوس ودبلوم تربية، ماجستير).

## الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات العربية التي أجريت حول موضوع تقويم الطلبة في المناهج الدراسية، إلا إنه ندر وجود دراسات متخصصة في ميدان التربية الإسلامية حيث لم يعثر الباحث إلا على دراسة واحدة أجرتها السويدي [١٤] في دولة قطر هدفت للتعرف على أساليب التقويم شائعة الاستخدام في مناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام، وعلاقة ذلك بالجنس وسنوات الخبرة في التدريس؛ تألفت عينة الدراسة من ٢٨٨ معلما ومعلمة منهم ١٦٢ معلما و١٢٦ معلمة موزعين على ١٢٠ مدرسة. استخدمت الباحثة استبانة لاستطلاع آراء العينة، وقد أظهرت النتائج أن الأساليب التقويمية في مجال

مناهج التربية الإسلامية تعتمد على ما ألفه المعلمـون من حفـظ للنصوص القرآنية ، وفهم للموضوعات المقررة ، وتحصيل لبعـض المعلومـات الـتي تعرضـها المناهج بمختلف المراحـل التعليمية وممارستهم وتفاعلهم في المحيـط المدرسي وعلاقتهم مـع الآخريـن هـي الـتي يركـز عليها في التقويم من خلال بطاقات الملاحظة والأنشطة المتنوعـة. كما بينـت النتـائج أن أكـثر الممارسـات التقويمية والـتي تلقـى الـترتيب الأول في الاهتمـام تمثلـت في الأسـاليب التقويميـة الآتية : الاهتمام بجانب الحفظ ، والتركيز علـى مسـتوى التذكـر ، والاختبـارات التحريريـة ، والأسئلة الشفوية ، والأسئلة المقالية ، والمناقشة داخل الصـف ، والتعيينـات. في حـين أن أقـل الممارسـات التقويميـة تمثلـت في الأسـاليب التقويميـة الآتيـة : الجوانـب الوجدانيـة ، ومسـتوى التركيب ، وأسئلة المزاوجة ، والتعلم الذاتي ، والمشاركة في المعارض ، والتقارير والبحوث.

أما المباحث الدراسية الأخرى ، فقـد تعـددت حولهـا الدراسـات العربيـة والأجنبيـة ، ولا بد من الاستشهاد ببعض منها لإبراز بعض الجوانب البحثية والأدبية المتعلقة بـها ، الأمـر الـذي مـن شـأنه أن يـثري الجـانب النظـري للدراسـة الحاليـة. فقـد أجـرى تنسـلي وديفـز Tinsley and Davis [١٨] دراسة بولاية تكساس الأمريكية هدفـت إلى التعـرف علـى العلاقـة بين مستويات الأسئلة الصفية لمعلمي المواد الاجتماعية ومسـتويات أسـئلتهم في الامتحانـات المدرسية المعدة من قبلهم أنفسهم. وأظهرت النتائج أن الأسئلة سواء منها الصفية أو الكتابية (الامتحانات المدرسية) جاءت في مستوى التقويم ثم في مسـتوى التذكـر ، وأظهـرت كذلـك أهمية الإعداد المسبق لكلا النوعـين مـن الأسـئلة والـذي أدى إلى زيـادة في مستوى الأسـئلة المعرفية العليا.

وفي مجال العلوم قام زكي [١٩] بدراسـة تنـاولت تحليـل أسئلة كتـب العلـوم للصفـين الأول والثالث الإعداديين في مصر حسب تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعـرفي ، وأظهرت النتائج أن الأسئلة في مستوى التذكر حازت على نسبة ٧٣٪ بينما حـازت الأسـئلة في مستوى الفهم على نسبة ٢٦٪ من أسئلة كتاب العلوم للصف الأول الإعدادي. أما نتائج تحليل أسئلة كتاب العلوم للصف الثـالث الإعـدادي ، فأظهـرت أن ٨٧٪ من أسـئلته تقيـس مستوى التذكر و١٣٪ تقيس مستوى الفهم.

كما أجرى بلاك Black [٢٠] دراسة بهدف تحليل أسئلة المعلمين في نيجيريا، حسب مستويات المجال المعرفي عند بلوم. تألفت عينة الدراسة من ٤٨ مدرسة تم اختيارها عشوائيا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الأسئلة في امتحانات الأحياء لم تتعد مستوى الاستيعاب ؛ أما أسئلة مبحثي الكيمياء والفيزياء فلم تتعد مستوى التطبيق. أما بقية المستويات (تحليل، تركيب، تقويم) فلم تنل أي سؤال.

وقد تعددت الدراسات والأبحاث التي أجريت في مجال اللغة العربية، حيث أجرى مناصرة [٢١] دراسة بعنوان "تقويم مناهج تعلّم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية في الأردن" تناول فيها أساليب وأدوات التقويم والاختبارات الشفوية المستخدمة في المدارس الابتدائية. كشفت الدراسة أن أسلوب الملاحظة المباشرة والاختبارات الشفوية هما الأكثر استخداما بمناهج اللغة العربية في هذه الصفوف، كما أظهرت النتائج أن غالبية معلمي هذه الصفوف يعانون من ضعف في مهارات بناء الاختبارات المناسبة لمستويات الطلبة وخصائصهم.

كما أجرى شحاتة [٢٢] دراسة بهدف التعرف على واقع تعلّم اللغة العربية في التعليم الأساسي في مصر. أظهرت نتائجها أن ٦٠٪ من معلمي اللغة العربية يعتمدون على أسئلة الكتب المدرسية كما وردت فيها، وأن ٤٠٪ منهم يستخدمون أسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والتوصيل، وأظهرت النتائج كذلك أن المعلمين لا يظهرون استعدادا لتطوير أساليب وأدوات التقويم.

وأجرت الحادر [٢٣] دراسة للتعرف على مستويات الأسئلة الصفية الشائع استخدامها عند معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، بهدف الكشف عن مستوياتها وعلاقتها بعدد من المتغيرات الشخصية : الجنس، والمؤهل العلمي والتربوي، وسنوات الخبرة. بينت النتائج أن أسئلة التذكر احتلت المركز الأول بنسبة ٤٧,٢٪ من مجموع الأسئلة المطروحة، في حين بلغت نسب كل من مستوى أسئلة الفهم ٣٢,٤٪، وأسئلة التطبيق ١٣,١٪، وأسئلة التحليل ٥,٦٪، وأسئلة التركيب ١٪، وأسئلة التقويم ٠,٧٪. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مستويات الأسئلة

الصفية والجنس، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات الأسئلة وعاملي الخبرة والمؤهل العلمي والتربوي.

كما قام نصر [٢٤] بإجراء دراسة في الأردن هدفت إلى معرفة مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية والثانوية لبعض أساليب وأدوات التقويم الشائعة الاستخدام، وتقصي أثر متغيرات: المؤهل، والجنس، والخبرة، والمرحلة على مدى الاستخدام الفعلي لهذه الأدوات. تألفت عينة الدراسة من ١٦٧ معلما ومعلمة موزعين على ١٨ مدرسة تم استطلاع آرائهم بوساطة استبانة أعدها الباحث اشتملت على ١٨ نوعا من الأساليب والأدوات المقترحة لتقويم الطلبة في مناهج اللغة العربية. وأظهرت النتائج أن أفراد العينة يستخدمون جميع الأنواع، ولكنهم يتفاوتون في درجة استخدامهم لها، حيث حازت الاختبارات المقالية على أعلى المتوسطات الحسابية في حين حاز أسلوب تقويم الطالب لزميله أقل هذه المتوسطات. وكشفت الدراسة عن وجود مدى مقبول من التنويع في استخدام هذه الأساليب، كما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات المعلمين على مدى الاستخدام تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، والى المرحلة ولصالح الأساسية، وإلى الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة العالية، ولم تشر الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائيا لعامل المؤهل العلمي.

## التعريفات الإجرائية

*مبحث التربية الإسلامية*: هو المادة الدراسية المختصة بتعليم الطالب شرائع الدين الإسلامي من قرآن، وحديث، وعقيدة، وفقه، وسيرة، وفكر إسلامي والتي تدرس مناهجها في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي.

*معلم التربية الإسلامية*: هو كل شخص يدرّس مبحث التربية الإسلامية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي من قبل وزارة التربية والتعليم وقت إجراء هذه الدراسة.

*مرحلة التعليم الأساسي*: هي مرحلة التعليم الإلزامي وتمتد من الصف الأول وحتى الصف العاشر.

*مرحلة التعليم الثانوي*: هي المرحلة التعليمية التي تشمل الصفين الحادي عشر والثاني عشر.

*أساليب وأدوات التقويم*: وتعني في الدراسة أساليب وأدوات التقويم التي يمكن بوساطتها قياس مدى التغير الذي حدث في سلوك الطالب بدقة وموضوعية، وقد صنفت هذه الأساليب والأدوات، لأغراض الدراسة الحالية، بالاعتماد أساسا على الفلسفة النظرية لمناهج التربية الإسلامية في الأردن كما وردت في عمل الفريق الوطني لتطوير منهاج التربية الإسلامية.

## مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المرحلتين الأساسية والثانوية الذين يدرّسون مبحث التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديريتي إربد الأولى، وإربد الثانية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٩٩٨ / ١٩٩٩م، والذين يقدر عددهم بـ ٤١٩ معلما ومعلمة حسب الإحصاءات التي حصل عليها الباحث من المديريتين السابقتين.

## عينة الدراسة

أما عينة الدراسة فتكوّنت من ١٤٣ معلما ومعلمة منهم ٧٣ من الذكور و ٧٠ من الإناث، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية الطبقية حيث تم حصر المدارس الأساسية والثانوية ثم اختير منها عشوائيا ١٥ مدرسة للذكور و١٥ مدرسة للإناث، وتم توزيع الاستبانات على المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مبحث التربية الإسلامية في هذه المدارس. ويوضح جدول رقم ١ توزيع العينة حسب متغيرات الخبرة، والمؤهل العلمي المسلكي، والجنس.

جدول رقم ١ . توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الخبرة، والمؤهل العلمي المسلكي، والجنس.

| المؤهل / الخبرة | دبلوم كلية مجتمع | | بكالوريوس | | بكالوريوس ودبلوم تربية | | ماجستير | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الجنس | | الجنس | | الجنس | | الجنس | | |
| | ذكر | أنثى | ذكر | أنثى | ذكر | أنثى | ذكر | أنثى | |
| ٥ سنوات فأقل | ٩ | ٧ | ٨ | ١٠ | ٢ | ١ | ١ | ٠ | ٣٨ |
| ٦ - ١٠ سنوات | ٩ | ١٤ | ١١ | ١٣ | ٢ | ١ | ٢ | ١ | ٥٣ |
| ١١ سنة فأكثر | ١١ | ٩ | ١٥ | ١٣ | ١ | ١ | ٢ | ٠ | ٥٢ |
| المجموع | ٢٩ | ٣٠ | ٣٤ | ٣٦ | ٥ | ٣ | ٥ | ١ | |
| المجموع الكلي | ٥٩ | | ٧٠ | | ٨ | | ٦ | | ١٤٣ |
| النسبة | ٪٤١,٢ | | ٪٤٩ | | ٪٥,٦ | | ٪٤,٢ | | ٪١٠٠ |

## أداة الدراسة

تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من ٣٣ فقرة موزعة على ستة مجالات تتدرج الإجابة عن كل فقرة ضمن خمسة مستويات (دائما ، غالبا ، أحيانا ، نادرا ، مطلقا) (انظر الملحق). ووزعت العلامات عليها بالتدريج (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١). وقد تم بناؤها بالاعتماد على ما ورد ذكره في عمل الفريق الوطني [١٥] الذي يعد الركيزة النظرية لمناهج التربية الإسلامية في الأردن ، كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة والكتب المتخصصة ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

## صدق الأداة وثباتها

للتأكد من صدق المحتوى content validity تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة اليرموك وعدد من مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية بلغ عددهم ١٥ محكما ، وطلب إليهم إبداء الرأي حول مدى ملاءمة فقرات الأداة لقياس أساليب وأدوات التقويم الشائعة الاستخدام

في تدريس منهاج التربية الإسلامية ، ومدى انتساب الفقرات للمجالات التي وضعت فيها وللأداة ككل ، كما طلب إليهم إبداء الرأي حول سلامة الصياغة اللغوية ومناسبتها.

وقد تم إلغاء ، أو تعديل ، أو إضافة ، بعض الفقرات التي أجمع عليها اثنان أو أكثر من المحكمين. وتكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من ٣٣ فقرة موزعة على ستة مجالات وهي :

المجال الأول : استخدام الأهداف السلوكية في تقويم تحصيل الطلبة في فروع التربية الإسلامية ، وتكون من ٧ فقرات.

المجال الثاني : استخدام الأهداف المعرفية لتقويم تحصيل الطلبة حسب تصنيف بلوم ، وتكون من ٦ فقرات.

المجال الثالث : الأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب الوجدانية ، وتكون من ٥ فقرات.

المجال الرابع : الأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب النفسحركية ، وتكون من ٣ فقرات.

المجال الخامس : أنواع الأسئلة التي تستخدم لتقويم تحصيل الطلبة في الجوانب المعرفية ، وتكون من ٦ فقرات.

المجال السادس : الأنشطة التي تستخدم لتقويم الطلبة ، وتكون من ٦ فقرات.

وللتأكد من ثبات الأداة قد قام الباحث بحساب معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ - ألفا) على عينة مستقلة تألفت من ٤٥ معلما ومعلمة. وقد كان معامل الاتساق الداخلي ٠٫٨٩٨ وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة الحالية.

## إجراءات الدراسة

قام الباحث بعد إعداد استبانة البحث بصورتها النهائية بزيارة أفراد عينة الدراسة البالغ عددهم ١٥٠ معلما ومعلمة للتربية الإسلامية حيث ناقشهم في موضوع الدراسة

وأهميتها، وشرح لهم بعض الفقرات الواردة في الاستبانة وطريقة الإجابة عنها، كما أجاب عن أسئلتهم التي أوردوها حول موضوع الدراسة وأداتها. ثم قام بتوزيع الاستبانات عليهم وترك لهم المجال للإجابة عنها بشكل منفرد خلال ثلاثة أيام. واستعان الباحث بمجموعة من طلبة الدراسات العليا ومعلمي التأهيل التربوي لأغراض جمع الاستبانات، والتأكد من الإجابة عن كافة فقراتها. وقد بلغ عدد الاستجابات المسترجعة ١٤٣ استبانة أي بنسبة (٩٥٪).

## المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحث بتفريغ البيانات وإدخالها إلى الحاسوب واستخدم الرزمة الإحصائية SPSS. وللإجابة عن السؤال الأول فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية. وللإجابة عن السؤال الثاني، تم استخدام اختبار T-Test لعينتين مستقلتين، كما تم استخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

**أولا: النتائج المتعلقة بدرجة استخدام معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لأساليب التقويم من وجهة نظرهم ومناقشتها**

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات أساليب وأدوات التقويم الواردة في الأداة والبالغ عددها ٣٣ فقرة، وتم ترتيبها تنازليا وفقا للمجالات الواردة وكما قدرها المعلمون والمعلمات أنفسهم.

**جدول رقم ٢. المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجات استخدام معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لأساليب التقويم الواردة في المجال الأول كما قدرها المعلمون والمعلمات أنفسهم، مرتبة تنازليا.**

| رقم الفقرة | المجال الأول: استخدام الأهداف السلوكية في تقويم تحصيل الطلبة في فروع التربية الإسلامية | الرتبة | المتوسط الحسابي | النسبة المئوية | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | القرآن الكريم وعلومه | ١ | ٤.٢١ | ٨٤.٢٪ | ٠.٨٠ |
| ١ | العقيدة | ٢ | ٤.١٣ | ٨٢.٦٪ | ٠.٨٢ |
| ٣ | الحديث الشريف وعلومه | ٣ | ٤.٠٣ | ٨٠.٦٪ | ٠.٨٧ |
| ٦ | الأخلاق والتهذيب | ٤ | ٣.٩٢ | ٧٨.٤٪ | ١.٠١ |
| ٤ | السيرة النبوية | ٥ | ٣.٨٣ | ٧٦.٦٪ | ٠.٩١ |
| ٥ | الفقه | ٦ | ٣.٥٤ | ٧٠.٨٪ | ١ |
| ٧ | النظم والفكر الإسلامي | ٧ | ٣.١٢ | ٦٢.٤٪ | ١.١٨ |

أظهرت النتائج المتعلقة بالمجال الأول، والموضحة في جدول رقم ٢ ، أن الفقرة رقم ٢ والتي تتعلق بالقرآن الكريم وعلومه قد جاءت في الرتبة الأولى، وجاءت الفقرة رقم (١) والمتعلقة بالعقيدة الإسلامية في الرتبة الثانية، وقد يعود هذا إلى العناية التي يبذلها المعلمون لهذين الفرعين المميزين من فروع التربية الإسلامية. وجاء في الرتبة السادسة وقبل الأخيرة الفقرة رقم (٥) والمتعلقة بالفقه، بينما حل في الرتبة السابعة والأخيرة الفقرة رقم (٧) التي تتعلق بالنظم والفكر الإسلامي، وقد يكون ذلك نتيجة لطريقة العرض التي تناول بها الكتاب المدرسي هذين الفرعين من فروع التربية الإسلامية حيث إنها ركزت على العديد من القضايا الفرعية التي يصعب معها صياغة الأهداف السلوكية المناسبة.

جدول رقم ٣. المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجات استخدام معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لأساليب التقويم الواردة في المجال الثاني كما قدرها المعلمون والمعلمات أنفسهم، مرتبة تنازليا.

| رقم الفقرة | المجال الثاني: استخدام الأهداف المعرفية لتقويم تحصيل الطلبة حسب تصنيف بلوم | الرتبة | المتوسط الحسابي | النسبة المئوية | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| ٨ | مستوى المعرفة | ١ | ٤.٤٥ | ٪٨٩ | ٠.٧٣ |
| ٩ | مستوى الفهم والاستيعاب | ٢ | ٤.١٤ | ٪٨٢.٨ | ٠.٧٦ |
| ١٠ | مستوى التطبيق | ٣ | ٣.٧١ | ٪٧٤.٢ | ٠.٩٦ |
| ١١ | مستوى التحليل | ٤ | ٣.١٣ | ٪٦٢.٦ | ١.٠٣ |
| ١٢ | مستوى التركيب | ٥ | ٢.٩٥ | ٪٥٩ | ١ |
| ١٣ | مستوى التقويم | ٦ | ٢.٤٥ | ٪٤٩ | ٠.٨٠ |

وتشير النتائج المتعلقة بالمجال الثاني والمتعلق بالاستخدام المستويات المختلفة للأهداف المعرفية كما صنفها بلوم في تقويم تحصيل الطلبة، والموضحة في جدول رقم ٣، إلى أن الفقرة رقم (٨) والتي تتعلق بمستوى المعرفة قد جاءت في الرتبة الأولى، في حين حلت الفقرة رقم (٢) والمتعلقة بمستوى الفهم والاستيعاب في الرتبة الثانية. أما الرتبة قبل الأخيرة فقد جاءت بها الفقرة رقم (١٢) والمتعلقة بمستوى التركيب، بينما جاءت الفقرة رقم (١٣) والمتعلقة بمستوى التقويم في الرتبة الأخيرة. وتبين النتائج أن المعلمين يركزون في تقويمهم على الجوانب المعرفية ذات المستويات العقلية الدنيا والمتمثلة في مستويات الحفظ، والاستيعاب بينما يقل اهتمامهم بالمستويات العقلية العليا من تركيب وتقويم. وقد يرجع هذا إلى ضعف إعداد المعلمين في هذا الجانب وإلى تركيز المادة الدراسية ومحتوياتها على الجوانب المعرفية التي تتطلب الحفظ والاستيعاب. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السويدي [١٤]، ودراسة الحادر [٢٣].

**جدول رقم ٤. المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجات استخدام معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لأدوات التقويم الواردة في المجال الثالث كما قدرها المعلمون والمعلمات أنفسهم، مرتبة تنازليا.**

| رقم الفقرة | المجال الثالث: الأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب الوجدانية | الرتبة | المتوسط الحسابي | النسبة المئوية | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٥ | المقابلات الشخصية | ١ | ٢,٣٥ | ٤٧٪ | ٠,٩٤ |
| ١٤ | بطاقات الملاحظة اليومية | ٢ | ٢,٢٤ | ٤٤,٨٪ | ١,١٠ |
| ١٦ | التقارير الذاتية | ٣ | ١,٩٤ | ٣٨,٨٪ | ٠,٨٥ |
| ١٧ | مقاييس الاتجاهات | ٤ | ١,٥٠ | ٣٠٪ | ٠,٨٤ |
| ١٨ | مقاييس القيم | ٥ | ١,٤٦ | ٢٩,٢٪ | ٠,٨٨ |

أما تقديرات استجابات المعلمين والمتعلقة بالمجال الثالث، والتي يوضحها جدول رقم ٤، فتبين أن فقرات هذا المجال تستخدم بدرجة متدنية من قبل معلمي ومعلمات التربية الإسلامية، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين ٢,٣٥ و ١,٤٦ بنسب مئوية ٤٧٪ - ٢٩,٢٪. وجاءت الفقرة رقم (١٥) والمتعلقة بالمقابلات الشخصية في الرتبة الأولى تلتها الفقرة رقم (١٤) والمتعلقة ببطاقات الملاحظة اليومية، في حين جاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة رقم (١٨) والمتعلقة بمقاييس القيم. وقد يعود ظهور هذه النتائج إلى طبيعة هذا المجال، حيث إنه يتعلق بالجوانب الوجدانية التي يشكل قياسها صعوبة ثم إلى ندرة الأدوات المخصصة له في مبحث التربية الإسلامية وبخاصة فيما يتعلق بمقاييس القيم والاتجاهات.

وتشير النتائج إلى عمق السعة بين ما قرره العاملون على تخطيط المنهاج الذين أوصوا بضرورة التركيز على استخدام أدوات التقويم الخاصة بالجانب الوجداني وبخاصة مقاييس القيم والاتجاهات [١٥، ص ٢٠٦] وبين الممارسات العملية والفعلية في مرحلة التنفيذ.

**جدول رقم ٥. المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجات استخدام معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لأدوات التقويم الواردة في المجال الرابع كما قدرها المعلمون والمعلمات أنفسهم، مرتبة تنازليا.**

| رقم الفقرة | المجال الرابع: الأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب النفسحركية | الرتبة | المتوسط الحسابي | النسبة المئوية | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| ١٩ | الاختبارات الشفهية | ١ | ٤.٢٠ | ٨٤٪ | ٠.٨٤ |
| ٢٠ | اختبارات الأداء (العملية) | ٢ | ٣.٨١ | ٧٦.٢٪ | ٠.٩٣ |
| ٢١ | الملاحظة | ٣ | ٢.٨٠ | ٥٦٪ | ١.١١ |

وتبين النتائج الواردة في جدول ٥ تقديرات استجابات المعلمين حول المجال الرابع والذي يتناول الأدوات التي يستخدمها المعلمون في تقويم الجوانب النفسحركية عند الطلبة. وقد جاءت الفقرة رقم (١٩) والمتعلقة بالاختبارات الشفهية في الرتبة الأولى، وقد يعود ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات قد ألفوا هذا النوع من الاختبارات ولضرورة استخدامها في تقويم الطلبة في دروس التلاوة. وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة رقم (٢٠) المتعلقة باختبارات الأداء التي تعد اختبارات ضرورية في مجال تدريس الفقه والعبادات، وجاءت في الرتبة الثالثة والأخيرة الفقرة رقم (٢١) والمتعلقة بالملاحظة. وقد تعود أسباب ظهور هذه النتيجة لعدم توافر البطاقات الخاصة بالملاحظة لدى المعلمين وإلى عدم شيوع استعمال هذه الأداة عند المدرسين عامة.

**جدول رقم ٦. المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجات استخدام معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لأنواع الأسئلة المعرفية الواردة في المجال الخامس كما قدرها المعلمون والمعلمات أنفسهم، مرتبة تنازليا.**

| رقم الفقرة | المجال الخامس: أنواع الأسئلة التي تستخدم لتقويم تحصيل الطلبة في الجوانب المعرفية | الرتبة | المتوسط الحسابي | النسبة المئوية | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٣ | أسئلة مقالية | ١ | ٤.٢٥ | ٨٥٪ | ١ |
| ٢٢ | أسئلة شفهية | ٢ | ٣.٩٧ | ٧٩.٤٪ | ١.٠٤ |
| ٢٧ | أسئلة التكميل | ٣ | ٣.١٥ | ٦٣٪ | ١.٣٠ |

تابع جدول رقم ٦.

| رقم الفقرة | المجال الخامس: أنواع الأسئلة التي تستخدم لتقويم تحصيل الطلبة في الجوانب المعرفية | الرتبة | المتوسط الحسابي | النسبة المئوية | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٤ | أسئلة الصواب والخطأ | ٤ | ٣.١٠ | ٦٢٪ | ١.٠١ |
| ٢٥ | أسئلة الاختيار من متعدد | ٥ | ٢.٨٦ | ٥٧.٢٪ | ١.٠٦ |
| ٢٦ | أسئلة المزاوجة | ٦ | ٢.٤٩ | ٤٩.٨٪ | ٠.٩٦ |

ويوضح جدول رقم ٦ تقديرات استجابات المعلمين حول المجال الخامس والمتعلق بأنواع الأسئلة التي يستخدمها المعلمون في تقويم الطلبة في الجوانب المعرفية. وتبين النتائج أن الفقرة رقم (٢٣) والمتعلقة بالأسئلة المقالية قد جاءت في الرتبة الأولى، وقد يعود هذا إلى طبيعة منهج التربية الإسلامية الذي يركز على الجوانب المعرفية، وإلى شيوع هذا النوع من الأسئلة في الكتب المدرسية. وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة رقم (٢٢) والمتعلقة بالأسئلة الشفهية، ولا يخفى ما لهذه الأسئلة من ضرورة لتقويم تلاوة القرآن الكريم وقراءة الحديث النبوي الشريف. وجاءت في الرتبة الخامسة وقبل الأخيرة الفقرة رقم (٢٥) والمتعلقة بأسئلة الاختيار من متعدد، بينما جاء في الرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٢٦) والمتعلقة بأسئلة المزاوجة، وقد يعود سبب ظهور هذه النتائج لعدم تمرس المعلمين في استخدام مثل هذه الأسئلة.

جدول رقم ٧. المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والرتب لدرجات استخدام معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية للأنشطة التقويمية الواردة في المجال السادس كما قدرها المعلمون والمعلمات أنفسهم، مرتبة تنازليا.

| رقم الفقرة | المجال السادس: الأنشطة التي تستخدم لتقويم الطلبة | الرتبة | المتوسط الحسابي | النسبة المئوية | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| ٢٨ | المناقشة داخل الصف | ١ | ٤.٥٦ | ٩١.٢٪ | ٠.٧٧ |
| ٢٩ | التعيينات | ٢ | ٣.٩٠ | ٧٨٪ | ٠.٨٩ |
| ٣١ | المشاركة في الأنشطة الدينية المنهجية واللامنهجية | ٣ | ٢.٩٥ | ٥٩٪ | ١.١٠ |

تابع جدول رقم ٧.

| رقم الفقرة | المجال السادس: الأنشطة التي تستخدم لتقويم الطلبة | الرتبة | المتوسط الحسابي | النسبة المئوية | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| ٣٢ | المشاركة في إعداد الوسائل التعليمية المتعلقة بالتربية الإسلامية | ٤ | ٢.٥٩ | ٪٥١.٨ | ١.١٣ |
| ٣٠ | التعلم الذاتي | ٥ | ٢.٣٥ | ٪٤٧ | ٠.٩٣ |
| ٣٣ | التقارير والبحوث | ٦ | ٢.٠٤ | ٪٤٠.٨ | ١.٠٥ |

أما تقديرات استجابات المعلمين حول المجال السادس والمتعلق بالأنشطة التي يستخدمها المعلمون لتقويم الطلبة فيوضحها جدول رقم ٧. وكما تظهر النتائج فقد جاءت الفقرة رقم ٢٨ والمتعلقة بالمناقشة داخل الصف في الرتبة الأولى، وقد يعود ذلك لتشجيع المنهاج والدورات التدريبية التي عقدت للمدرسين على إعطاء دور أكبر للطالب في العملية التعليمية التعلمية. وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة رقم (٢٩) والمتعلقة بالتعيينات التي يكلف بها الطلبة خارج الصف، وقد يرجع ذلك إلى تفهم المعلمين لأهمية التعيينات في عملية التقويم. وحلت الفقرة رقم (٣٣) المتعلقة بالاستخدام التقارير والبحوث في الرتبة السادسة والأخيرة، ويمكن أن يعود سبب هذه النتيجة إلى ضيق الوقت المخصص لمادة التربية الإسلامية في الجدول المدرسي، الأمر الذي لا يعطي مجالا للمعلمين لمتابعة ما يطلب من بحوث وتقارير وتقويمها، كما يمكن أن يعود لعدم رغبة المعلمين في تحمل أعباء تدريسية أخرى.

ولمعرفة مدى استخدام المعلمين والمعلمات لأساليب التقويم بكل مجال من المجالات الستة، والمجالات مجتمعة تم استخراج المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، لدرجة استخدام المعلمين كما قدرها المعلمون أنفسهم، كما هو موضح في جدول رقم ٨.

**جدول رقم ٨. المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والانحرافات المعيارية لدرجات استخدام معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لأساليب وأدوات التقويم، كما قدرها المعلمون والمعلمات أنفسهم، مرتبة تنازليا حسب المجالات الستة.**

| الرتبة | رقم المجال | نص المجال | المتوسط الحسابي | النسبة المئوية | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١ | استخدام الأهداف السلوكية في تقويم تحصيل الطلبة في فروع التربية الإسلامية | ٣.٨٣ | ٧٦.٦٪ | ٠.٥٨ |
| ٢ | ٤ | الأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب النفسحركية | ٣.٦٠ | ٧٢٪ | ٠.٦٨ |
| ٣ | ٢ | استخدام الأهداف المعرفية لتقويم تحصيل الطلبة حسب تصنيف بلوم | ٣.٤٧ | ٦٩.٤٪ | ٠.٦١ |
| ٤ | ٥ | أنواع الأسئلة التي تستخدم لتقويم تحصيل الطلبة في الجوانب المعرفية | ٣.٣٠ | ٦٦٪ | ٠.٦٣ |
| ٥ | ٦ | الأنشطة التي تستخدم لتقويم الطلبة | ٣.٠٦ | ٦١.٢٪ | ٠.٥٨ |
| ٦ | ٣ | الأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب الوجدانية | ١.٩٠ | ٣٨٪ | ٠.٧٠ |
| | | المجالات مجتمعة | ٣.١٩ | ٦٣.٨٪ | ٠.٣٩ |

يبين جدول رقم ٨ أن المجال رقم (١) والمتعلق باستخدام الأهداف السلوكية في تقويم تحصيل الطلبة في فروع التربية الإسلامية قد تصدر الرتبة الأولى، وقد يعزى هذا إلى الاهتمام الذي تناله الأهداف السلوكية في العملية التدريسية في الأردن حيث ركزت عليها الدورات التدريبية التي عقدت للمدرسين كما تناولتها أدلة المعلمين بشكل بارز وكبير. وجاء في الرتبة الثانية المجال رقم (٤) المتعلق بالأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب النفسحركية، وقد يعزى هذا لضرورة استخدام هذه الأدوات في التربية الإسلامية التي تعتمد على إتقان مهارات أساسية كتلاوة القرآن الكريم وأداء العبادات.

وتشير النتائج المبينة في جدول رقم ٨ إلى أن أقل الفقرات استخداما كانت فقرات المجال السادس والمتعلقة بالأنشطة التي تستخدم لتقويم الطلبة والتي حلت في الرتبة الخامسة وقبل

الأخيرة، وقد يعود ذلك لقلة النشاطات التي تمارس أساسا في مبحث التربية الإسلامية، وإلى ضعف الاهتمام الذي يعطى لهذا الجانب من المشرفين التربويين ومن القائمين على العملية التدريسية. وجاء المجال رقم (٣) والمتعلق بالأدوات التي تستخدم في تقويم الطلبة في الجوانب الوجدانية في الرتبة الأخيرة، وقد يعزى ذلك إلى صعوبة قياس هذه الجوانب بشكل عام وإلى ندرة الأدوات المصممة لقياسها في مادة التربية الإسلامية [٢٥].

أما فيما يتعلق بدرجة استخدام معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم على المجالات مجتمعة فقد بينت النتائج (جدول رقم ٨) أنها كانت بدرجة متوسطة حيث حصلت على نسبة ٦٣,٨٪.

**ثانيا: النتائج المتعلقة بالفروق بين تقديرات معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لمدى استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم، في ضوء متغير الجنس ومناقشتها**

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة T-test لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمدى استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم، في ضوء متغير الجنس، عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = ٠,٠٥)؟ على كل مجال من المجالات الستة وعلى المجالات مجتمعة، وكانت النتائج كما هو مبين في جدول رقم ٩.

**جدول رقم ٩. نتائج استخدام اختبار "ت" لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لدرجات استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم في كل مجال من المجالات الستة، والمجالات مجتمعة في ضوء متغير الجنس.**

| الرقم | المجال | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة $\alpha$ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | استخدام الأهداف السلوكية في تقويم تحصيل الطلبة في فروع التربية الإسلامية | ذكر | ٧٣ | ٣,٨٦٨٩ | ٠,٥٤٨ | ٠,٨٩ | ٠,٣٠٢ |
| | | أنثى | ٧٠ | ٣,٧٨١٦ | ٠,٦١٩ | | |

تابع جدول رقم ٩.

| الرقم | المجال | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت المحسوبة | مستوى الدلالة α |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٢ | استخدام الأهداف المعرفية لتقويم تحصيل الطلبة حسب تصنيف بلوم | ذكر | ٧٣ | ٣,٣٩٥٠ | ٠,٦٥٠ | -١,٤٥ | ٠,٣٠٠ |
| | | أنثى | ٧٠ | ٣,٥٥٢٤ | ٠,٥٦٤ | | |
| ٣ | الأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب الوجدانية | ذكر | ٧٣ | ١,٨٩٥٩ | ٠,٧٤٠ | -٠,٠٤ | ٠,٥٨٩ |
| | | أنثى | ٧٠ | ١,٩٠٠٠ | ٠,٦٥٨ | | |
| ٤ | الأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب النفسحركية | ذكر | ٧٣ | ٣,٥٧٠٨ | ٠,٦٣٠ | -٠,٥٩ | ٠,١٦٨ |
| | | أنثى | ٧٠ | ٣,٦٣٨١ | ٠,٧٣٩ | | |
| ٥ | أنواع الأسئلة التي تستخدم لتقويم تحصيل الطلبة في الجوانب المعرفية | ذكر | ٧٣ | ٣,٢٤٦٦ | ٠,٦٥٠ | -١,٠٩ | ٠,٥٥٣ |
| | | أنثى | ٧٠ | ٣,٣٦١٩ | ٠,٦١٧ | | |
| ٦ | الأنشطة التي تستخدم لتقويم الطلبة | ذكر | ٧٣ | ٣,١٤٣٨ | ٠,٥٧٢ | ١,٦٩ | ٠,٨٧٦ |
| | | أنثى | ٧٠ | ٢,٩٨١٠ | ٠,٥٨١ | | |
| | المجالات مجتمعة | ذكر | ٧٣ | ٣,١٨٦٨ | ٠,٤١٠ | -٠,٢٤ | ٠,٤٨٢ |
| | | أنثى | ٧٠ | ٣,٢٠٢٥ | ٠,٣٧٨ | | |

كما يتضح من الجدول رقم ٩ ، فإن المتوسطات الحسابية تبين أن المعلمين قد تفوقوا على المعلمات بشكل بسيط في مجالين هما : استخدام الأهداف السلوكية ، والأنشطة التي

تستخدم في تقويم الطلبة ، بينما تفوقت المعلمات في بقية المجالات وبفروق بسيطة كذلك ، إلا أنه لم يلاحظ وجود أية فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α = ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات كل من المعلمين والمعلمات في ضوء متغير الجنس على كل مجال من المجالات الستة وعلى المجالات مجتمعة. وهذا يعني عدم وجود أثر لمتغير الجنس في تقدير المعلمين والمعلمات لممارستهم لأساليب التقويم. وقد يعزى هذا إلى تشابه البرامج التربوية والمناهج الدراسية التي يتم إعداد معلمي ومعلمات التربية الإسلامية عليها في الجامعات والمعاهد الأردنية ، كما أنهم يتلقون ذات البرامج التدريبية أثناء الخدمة ويعملون في ظروف تربوية ، وبيئية ، واجتماعية واحدة مما يقلل وجود اختلافات في الممارسات التدريسية بين الذكور والإناث. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة السويدي [١٤] التي أظهرت وجود أثر ذي دلالة إحصائية لعامل الجنس.

**جدول رقم ١٠. ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لدرجات استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم في كل مجال من المجالات الستة، والمجالات مجتمعة في ضوء خبرتهم.**

| الرقم | المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجات الحرية | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة α |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | استخدام الأهداف السلوكية في تقويم تحصيل الطلبة في فروع التربية الإسلامية | بين المجموعات | ٣,١٩٨٨ | ١,٥٩٩٤ | ٢ | ٤,٩٦٥٦ | *٠,٠٠٨٣ |
| | | داخل المجموعات | ٤٥,٠٩٢٧ | ٠,٣٢٢١ | ١٤٠ | | |
| ٢ | استخدام الأهداف المعرفية لتقويم تحصيل الطلبة حسب تصنيف بلوم | بين المجموعات | ٠,٦٥٠٢ | ٠,٣٢٥١ | ٢ | ٠,٨٦٤٨ | ٠,٤٢٣٤ |
| | | داخل المجموعات | ٥٢,٦٢٦ | ٠,٣٧٥٩ | ١٤٠ | | |

تابع جدول رقم ١٠.

| الرقم | المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجات الحرية | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة α |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | الأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب الوجدانية | بين المجموعات | ٥.٧١٧٨ | ٢.٨٥٨٩ | ٢ | ٦.٢٩٠٠ | *٠.٠٠٢٤ |
| | | داخل المجموعات | ٦٣.٦٣١ | ٠.٤٥٤٥ | ١٤٠ | | |
| ٤ | الأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب النفسحركية | بين المجموعات | ٠.٨٧٩٠ | ٠.٤٣٩٥ | ٢ | ٠.٩٣٨٦ | ٠.٣٩٣٦ |
| | | داخل المجموعات | ٦٥.٥٥٤ | ٠.٤٦٨٢ | ١٤٠ | | |
| ٥ | أنواع الأسئلة التي تستخدم لتقويم تحصيل الطلبة في الجوانب المعرفية | بين المجموعات | ٠.٠٤٠٨ | ٠.٠٢٠٤ | ٢ | ٠.٠٤٩٩ | ٠.٩٥١٣ |
| | | داخل المجموعات | ٥٧.١٦١ | ٠.٤٠٨٣ | ١٤٠ | | |
| ٦ | الأنشطة التي تستخدم لتقويم الطلبة | بين المجموعات | ١.٨٤٠٩ | ٠.٩٢٠٥ | ٢ | ٢.٨٠٥٥ | ٠.٠٦٣٦ |
| | | داخل المجموعات | ٤٥.٩٣٢ | ٠.٣٢٨١ | ١٤٠ | | |
| | المجالات مجتمعة | بين المجموعات | ١.٤٦٦١ | ٠.٧٣٣١ | ٢ | ٥.٠٠٧٥ | *٠.٠٠٧٩ |
| | | داخل المجموعات | ٢٠.٤٩٥ | ٠.١٤٦٤ | ١٤٠ | | |

* دالة عند مستوى (α ≤ ٠.٠٥).

**ثالثا: النتائج المتعلقة بالفروق بين تقديرات معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لمدى استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم في ضوء خبرتهم ومناقشتها**

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة، تم تصنيف المعلمين إلى ثلاث فئات وفقا لخبرتهم: قليلة (٥ سنوات فأقل)، ومتوسطة (٦ - ١٠ سنوات)، وطويلة (١١ سنة فأكثر)، وتم استخراج المتوسطات الحسابية للتقديرات التي أعطاها المعلمون لأنفسهم لدرجة استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم على كل مجال من المجالات الستة والمجالات مجتمعة، ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين، تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما هو موضح في جدول رقم ١٠.

تبين نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول رقم ١٠ تأثر تقديرات المعلمين لدرجة استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم على المجالات الستة مجتمعة، وعلى المجال الأول المتعلق باستخدام الأهداف السلوكية في تقويم تحصيل الطلبة في فروع التربية الإسلامية، وعلى المجال الثالث المتعلق بالأدوات التي تستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب الوجدانية.

**جدول رقم ١١. نتائج اختبار نيومان – كولز لأثر الخبرة على تقديرات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمدى استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم ضمن المجال الأول.**

| فئات الخبرة | | خمس سنوات فأقل | من ٦ – ١٠ سنوات | ١١ سنة فأكثر |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسطات | | | |
| خمس سنوات فأقل | ٣.٧٨ | - | - | - |
| من ٦ - ١٠ سنوات | ٣.٦٦ | - | - | - |
| ١١ سنة فأكثر | ٤.٠١ | N* | N* | - |

* دالة عند مستوى (α ≥ ٠.٠٥).

**جدول رقم ١٢. نتائج اختبار نيومان - كولز لأثر الخبرة على تقديرات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمدى استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم ضمن المجال الثالث.**

| فئات الخبرة | | خمس سنوات فأقل | من ٦ - ١٠ سنوات | ١١ سنة فأكثر |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسطات | | | |
| خمس سنوات فأقل | ١,٩٠ | - | - | - |
| من ٦ - ١٠ سنوات | ١,٦٦ | - | - | - |
| ١١ سنة فأكثر | ٢,١٣ | N* | N* | - |

* دالة عند مستوى (α ≥ ٠,٠٥).

**جدول رقم ١٣. نتائج اختبار نيومان - كولز لأثر الخبرة على تقديرات معلمي ومعلمات التربية الإسلامية لمدى استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم ضمن المجالات مجتمعة.**

| فئات الخبرة | | خمس سنوات فأقل | من ٦ - ١٠ سنوات | ١١ سنة فأكثر |
|---|---|---|---|---|
| | المتوسطات | | | |
| خمس سنوات فأقل | ٣,١٨ | - | - | - |
| من ٦ - ١٠ سنوات | ٣,٠٨ | - | - | - |
| ١١ سنة فأكثر | ٣,٣١ | N* | N* | - |

* دالة عند مستوى (α ≥ ٠,٠٥)

وبعد إجراء المقارنات البعدية بطريقة نيومان كولز Newman Keuls للكشف عن مصدر الفروق (كما تبينها الجداول ذات الأرقام ١١ ، ١٢ ، ١٣) تبين أن الأثر كان لصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة (١١ سنة فأكثر)، ويدل هذا على أن المعلمين ذوي الخبرة الطويلة يستخدمون أساليب وأدوات التقويم التابعة لهذه المجالات بدرجة أكبر من غيرهم من الفئات، وقد يعزى هذا لقدرة المعلمين ذوي الخبرة الطويلة على التعامل مع الأهداف التدريسية من حيث الصياغة، وتقدير أهميتها في العملية التعليمية التعلمية، وإلى تطور خبراتهم في استعمال الأدوات الخاصة في تقويم الجوانب الوجدانية لدى الطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة السويدي [١٤]، ودراسة نصر [٢٤]. كما لم تظهر النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين تقديرات كل من فئة المعلمين ذوي الخبرة القليلة (خمس سنوات فأقل) والمعلمين ذوي الخبرة المتوسطة (من ٦ إلى ١٠ سنوات)، وقد يكون سبب هذه

النتيجة عائدا إلى ما يتميز به المعلمون ذوو الخبرة القليلة من حماس ودافعية للعمل قد تقارب ما بين ممارساتهم التقويمية وممارسات فئة المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة.

**رابعا: النتائج المتعلقة بالفروق بين تقديرات معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لمدى استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم في ضوء المؤهل العلمي المسلكي ومناقشتها**

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة، تم تصنيف المعلمين إلى أربع فئات وفقا لمؤهلهم العلمي المسلكي: (دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس، وبكالوريوس ودبلوم تربية، وماجستير)، وتم استخراج المتوسطات الحسابية للتقديرات التي أعطاها المعلمون لأنفسهم لدرجة استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم في كل مجال من المجالات الستة والمجالات مجتمعة، ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المعلمين، تم إجراء تحليل التباين الأحادي كما يوضحه جدول رقم ١٤.

**جدول رقم ١٤. ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي لاستخراج دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات معلمي ومعلمات مبحث التربية الإسلامية لدرجات استخدامهم لأساليب وأدوات التقويم في كل مجال من المجالات الستة، والمجالات مجتمعة في ضوء مؤهلهم العلمي المسلكي.**

| الرقم | المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجات الحرية | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة ٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | استخدام الأهداف السلوكية في تقويم تحصيل الطلبة في فروع التربية الإسلامية | بين المجموعات | ٠,٢٧١٨ | ٠,٠٩٠٦ | ٣ | ٠,٢٦٢٢ | ٠,٨٥٢٥ |
| | | داخل المجموعات | ٤٨,٠١٩٧ | ٠,٣٤٥٥ | ١٣٩ | | |
| ٢ | استخدام الأهداف المعرفية لتقويم تحصيل الطلبة حسب تصنيف بلوم | بين المجموعات | ١,٦٢٥٣ | ٠,٥٤١٨ | ٣ | ١,٤٥٧٩ | ٠,٢٢٨٧ |
| | | داخل المجموعات | ٥١,٦٥١٧ | ٠,٣٧١٦ | ١٣٩ | | |

تابع جدول رقم ١٤.

| الرقم | المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | متوسط المربعات | درجات الحرية | قيمة ف المحسوبة | مستوى الدلالة ٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ٣ | الأدوات التي نستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب الوجدانية | بين المجموعات | ٠,٦٧٣٢ | ٠,٢٢٤٤ | ٣ | ٠,٤٥٤٢ | ٠,٧١٤٧ |
| | | داخل المجموعات | ٦٨,٦٧٦١ | ٠,٤٩٤١ | ١٣٩ | | |
| ٤ | الأدوات التي نستخدم لتقويم الطلبة في الجوانب النفسحركية | بين المجموعات | ٠,٢١٩٣ | ٠,٠٧٣١ | ٣ | ٠,١٥٣٤ | ٠,٩٢٧٣ |
| | | داخل المجموعات | ٦٦,٢١٤٣ | ٠,٤٧٦٤ | ١٣٩ | | |
| ٥ | أنواع الأسئلة التي نستخدم لتقويم تحصيل الطلبة في الجوانب المعرفية | بين المجموعات | ١,٩٢٤٥ | ٠,٦٤١٥ | ٣ | ١,٦١٣١ | ٠,١٨٩١ |
| | | داخل المجموعات | ٥٥,١٧٧٥ | ٠,٣٩٧٧ | ١٣٩ | | |
| ٦ | لأنشطة التي تستخدم بتقويم الطلبة | بين المجموعات | ٢,٤٠٢٩ | ٠,٨٠١٠ | ٣ | ٢,٤٥٣٩ | ٠,٠٦٥٨ |
| | | داخل المجموعات | ٤٥,٣٧٠٦ | ٠,٣٢٦٤ | ١٣٩ | | |
| | المجالات مجتمعة | بين المجموعات | ٠,٣٨٢٧ | ٠,١٢٧٦ | ٣ | ٠,٨٢١٧ | ٠,٤٨٤٠ |
| | | داخل المجموعات | ٢١,٥٧٨٦ | ٠,١٥٥٢ | ١٣٩ | | |

تظهر نتائج تحليل التباين الأحادي في جدول رقم ١٤ عدم تأثر تقديرات المعلمين لدرجة ممارستهم لأساليب وأدوات التقويم على المجالات الستة مجتمعة، وعلى كل مجال بمتغير مؤهلهم العلمي المسلكي. وقد يعزى هذا إلى تشابه البرامج التربوية والدراسية التي يعد بها معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في الجامعات والمعاهد الأردنية والتي تحرص على تزويد المعلمين والمعلمات بقدر متشابه من الكفايات التدريسية والمهنية. كما أن الدورات التدريبية التي يتعرض لها المعلمون والمعلمات أثناء الخدمة تتوحد في أهدافها ووسائلها وسبل تنفيذها دون اعتبار للمؤهل العلمي لمن يلتحق بها.

## التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- توجيه القائمين على إعداد وتأهيل معلمي التربية الإسلامية لتنظيم برامج، ودورات، وورشات عمل من أجل رفع مستوى الكفايات التعليمية في كافة جوانب العملية التقويمية.

٢- إجراء المزيد من الدراسات الكيفية التي تعنى بتحليل الأسئلة الواردة في كتب التربية الإسلامية ومدى تأثيرها على العملية التقويمية، كما توصي الدراسة بإجراء دراسات ميدانية لملاحظة مستويات الأسئلة الشفهية والكتابية التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في تقويمهم لتحصيل الطلبة.

٣- تفعيل دور المشرفين التربويين في إرشاد المعلمين إلى ضرورة التنويع في استخدام أساليب وأدوات التقويم المختلفة لقياس النتاجات التعلمية في المجالات المعرفية، والوجدانية، والنفسحركية. ومراعاة أن يكون التقويم شاملا لمستوياتها المتعددة.

٤- إعداد أدوات التقويم المناسبة لمبحث التربية الإسلامية وبخاصة في الجوانب الوجدانية.

## الملحق: أداة الدراسة

جامعة اليرموك
كلية التربية والفنون
قسم المناهج والتدريس

أخي المعلم / أختي المعلمة
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته
وبعد:

يقوم الباحث بإجراء دراسة ميدانية تهدف للتعرف على **أساليب وأدوات التقويم شائعة الاستخدام لـــدى معلمي التربية الإسلامية في مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي في الأردن.**

والباحث إذ يضع بين أيديكم هذه الاستبانة فإنه يرجو قراءة فقراتها بعناية تامة، ثم الإجابة عنها بكل دقة وموضوعية. وتتطلب الإجابة وضع إشارة ( ✓ ) في المكان الذي يعبر عن درجة استخدام كل منها عند تقويم تحصيل الطلبة لما درسوه في منهاج التربية الإسلامية الحالي. علما بأن مقياس الإجابة يتكون من خمسة مستويات (دائما - غالبا - أحيانا - نادرا - مطلقا).

شاكرا لكم حسن تعاونكم، ومؤكدا أن الإجابات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

الباحث
الدكتور ماجد الجلاد

**بيانات عامة:**

اسم مديرية التربية والتعليم التي تعمل بها ..............................................

يرجى وضع إشارة ( ✓ ) في المكان المناسب

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

سنوات الخبرة: ☐ خمس سنوات فأقل ☐ من ٦ - ١٠ سنوات ☐ ١١ سنة فأكثر

**المؤهل العلمي المسلكي:**

☐ دبلوم كلية مجتمع ☐ بكالوريوس ☐ بكالوريوس ودبلوم تربية ☐ ماجستير

**أولا: يرجى وضع إشارة ( ✓ ) في المكان الذي يعبر عن درجة استخدامك لكل من القضايا التالية في تقـــويم تحصيل طلبتك.**

| الفقرات | درجة الاستخدام | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | مطلقا |
| **المجال الأول: درجة استخدامك للأهداف السلوكية في تقويم الطلبـــة في مجالات التربية الإسلامية الآتية** | | | | | |
| ١ - العقيدة | | | | | |
| ٢- القرآن الكريم وعلومه | | | | | |
| ٣- الحديث الشريف وعلومه | | | | | |
| ٤- السيرة النبوية | | | | | |
| ٥- الفقه | | | | | |
| ٦- الأخلاق والتهذيب | | | | | |
| ٧- النظم والفكر الإسلامي | | | | | |
| **المجال الثاني: المستويات المعرفية (الإدراكية) التي تستخدمها في تقـــويم الطلبة حسب تصنيف بلوم** | | | | | |
| ٨- مستوى المعرفة (مثل: حفظ الطلبة وتذكرهم للمعلومات) | | | | | |
| ٩- مستوى الفهم والاستيعاب (مثل: فهم الطلبة للمعاني والتفسير السليم لمادة التعلم) | | | | | |
| ١٠- مستوى التطبيق (مثل: تنمية قدرة الطلبة على تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة) | | | | | |
| ١١- مستوى التحليل (مثل: تنمية قدرة الطلبة على تحليل مادة التعلم إلى الوحدات أو الأجزاء التي تتكون منها) | | | | | |
| ١٢- مستوى التركيب (مثل: تركيب الوحدات البنائية المعرفية الصغيرة في بناء معرفي أكبر كما في تكوين المفاهيم والأفكار الرئيسة والتعميمات) | | | | | |
| ١٣- مستوى التقويم (مثل: النقد البناء وإعطاء قيمة للأشياء) | | | | | |
| **المجال الثالث: الأدوات التي تستخدمها في تقويم الطلبة في الجوانب الوجدانية** | | | | | |
| ١٤- بطاقات الملاحظة اليومية | | | | | |
| ١٥- المقابلات الشخصية | | | | | |

| الفقرات | درجة الاستخدام | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | دائما | غالبا | أحيانا | نادرا | مطلقا |
| ١٦- التقارير الذاتية | | | | | |
| ١٧- مقاييس الاتجاهات | | | | | |
| ١٨- مقاييس القيم | | | | | |
| **المجال الرابع: الأدوات التي تستخدمها في تقويم الطلبة في الجوانب النفسحركية (المهارية)** | | | | | |
| ١٩- الاختبارات الشفهية | | | | | |
| ٢٠- اختبارات الأداء (العملية) | | | | | |
| ٢١- الملاحظة | | | | | |
| **المجال الخامس: أنواع الأسئلة التي تستخدمها في تقويم تحصيل الطلبة في الجوانب المعرفية** | | | | | |
| ٢٢- أسئلة شفهية | | | | | |
| ٢٣- أسئلة مقالية | | | | | |
| ٢٤- أسئلة الصواب والخطأ | | | | | |
| ٢٥- أسئلة الاختيار من متعدد | | | | | |
| ٢٦- أسئلة المزاوجة | | | | | |
| ٢٧- أسئلة التكميل | | | | | |
| **المجال السادس: الأنشطة التي تستخدمها لتقويم الطلبة** | | | | | |
| ٢٨- المناقشة داخل الصف | | | | | |
| ٢٩- التعيينات (الواجبات التي يكلف بها الطلبة خارج الصف) | | | | | |
| ٣٠- التعلم الذاتي | | | | | |
| ٣١- المشاركة في الأنشطة الدينية المنهجية واللامنهجية | | | | | |
| ٣٢- المشاركة في إعداد الوسائل التعليمية المتعلقة بالتربية الإسلامية | | | | | |
| ٣٣- التقارير والبحوث | | | | | |

## المراجع

[١] راشد، علي. شخصية *المعلم وأداؤه في ضوء التوجيهات الإسلامية*. القاهرة: دار الفكر العربي، ١٩٩٣م.

[٢] حمدان، زياد. *المنهج أصوله وأنواعه ومكوناته*. الرياض: دار الرياض، ١٩٨٢م.

[٣] أبو صالح، محب الدين. "التربية الدينية الإسلامية للصف الأول الثانوي في الجمهورية العربية السورية، وجمهورية مصر العربية، والمملكة العربية السعودية، دراسة تحليلية." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ١٩٧٠م.

[٤] أبو صالح، محب الدين. "تقويم مناهج التربية الدينية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية." رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ١٩٧٧م.

[٥] الناقة، محمود. "نظرة في مناهج التربية الإسلامية في التعليم العام." *ندوة بحوث خبراء أسس التربية الإسلامية*. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، مركز البحوث التربوية والنفسية، ١٩٨٠م.

[٦] *مؤتمر التربية الإسلامية المنعقد بديوان وزارة التربية والتعليم في الفترة من ١٣-١٨/٩/١٩٨٠*. القاهرة: وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٠م.

[٧] *مؤتمر التربية الإسلامية المنعقد بكلية التربية جامعة طنطا في الفترة من ٣٠ مارس إلى ١ إبريل ١٩٨٠م*. طنطا: جامعة طنطا، ١٩٨٠م.

[٨] *مؤتمر التربية الإسلامية المنعقد بمدينة الدوحة، إبريل ١٩٨٠م*. الدوحة: وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٠م.

[٩] وزان، سراج. "تقويم مناهج التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية." رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ١٩٨٢م.

[١٠] Saad, C. "The Curriculum of the National Islamic Secondary Schools in Malaysia." Unpublished Ph.D. thesis, The University of Manchester, 1989.

[١١] Al-Saif, A. "Islamic Education in Saudi Secondary Schools." Unpublished Ph.D. thesis, University of Manchester, 1996.

[١٢] Al-Jallad, M. Z. "The Islamic Studies Curriculum in Jordan." Unpublished Ph.D. thesis, University of Manchester, 1997.

[١٣] الحسن، أحمد. "مبادئ التقويم التربوي الأساسية في التربية الإسلامية والتربية الحديثة: دراسة تحليلية مقارنة." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٨٩م.

[١٤] السويدي، وضحى. "أساليب التقويم شائعة الاستخدام بمناهج التربية الإسلامية في مراحل التعليم العام بدولة قطر." *مؤتمر تطوير مناهج التربية الدينية الإسلامية في التعليم العام بالوطن*

*العربي، جامعة الأزهر، ١٩٩٦م.* القاهرة: جامعة الأزهر ورابطة الجامعات الإسلامية، ١٩٩٦م.

[١٥] وزارة التربية والتعليم. *منهاج التربية الإسلامية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي.* عمان: المديرية العامة للمناهج وتقنيات التعليم، ١٩٩٢م.

[١٦] أبو خضير، نسيم. "تقويم كتاب التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات الذين يدرسون الكتاب في تربية عمان الأولى." رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن، ١٩٩٤م.

[١٧] العمري، صبحي. "دراسة تحليلية تقويمية لكتاب التربية الإسلامية للصف التاسع الأساسي في الأردن في ضوء خطة التطوير التربوي." رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن، ١٩٩٥م.

[١٨] Tinsley, D. and Davis, O. "Questions used by Secondary Student Teachers to Guide Discussion and Testing in Social Studies." *The Journal of Teacher Education*, 22. no. 1 (1971), 59 – 65

[١٩] زكي، سعد. "دراسة تحليلية لأسئلة الكتب المدرسية المقررة في العلوم." *صحيفة المكتبة*، ٥ ، ع٣ (١٩٧٣م)، ٣٧-٦١.

[٢٠] Black, R. "An Analysis of Levels of Thinking in Nigerian Science Teachers Examinations." *Journal of Research in Science Teaching*, 17. no. 4 (1980), 301-306.

[٢١] مناصرة، يوسف. "تقويم مناهج تعلم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية في الأردن." رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية، ١٩٨٧م.

[٢٢] شحاته، حسن. "واقع تعليم اللغة العربية في التعليم الأساسي." *المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري (حول الطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين).* القاهرة: مركز دراسات الطفولة، جامعة عين شمس، ١٩٩١م.

[٢٣] الحادر، نجاح. "مستويات الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها عند معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٩١م.

[٢٤] نصر، حمدان. "مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن." *مجلة مركز البحوث التربوية*، جامعة قطر، ١٣ (١٩٩٨م)، ١٤١ - ١٧٨.

[٢٥] الجلاد، ماجد. "مدى ممارسة معلمي التربية الإسلامية لمبادئ التدريس الفعّال في المدارس الأردنية." بحث مقبول للنشر في مجلة *دراسات مستقبلية*، مصر.

# Methods and Evaluation Tools Commonly Used by Islamic Studies Teachers of Basic and Secondary Stages in Jordan

**Majed Al-Jallad**

*Assistant Professor, Dept. of Curriculum and Instruction, Faculty of Education and Fine Arts, Yarmouk University, Irbid, Jordan*

**Abstract.** This study aimed at the identification of the methods and evaluation tools commonly used by Islamic Studies teachers of the basic and secondary stages in Jordan in the light of the variables of sex, academic qualification, and experience. The sample consisted of 143 male and female teachers of Islamic Studies, selected randomly. Their perceptions were elicited by a questionnaire especially designed by the researcher which comprised 33 items distributed over six dimensions.

The main findings of the present study showed that the first dimension, using behavioral objectives in the evaluation of the students' achievement in the different Islamic Studies disciplines, had obtained the highest means, while the third dimension, using the evaluation tools for assessing the affective domain obtained the lowest means. The analysis demonstrated no significant effects in favor of the variables of sex and academic qualification on the level of teachers' use of the methods and evaluation tools stated in the study instrument. On the other hand, the findings showed significant differences between the teachers' means for the implementation degree due to experience and in favor of long experienced teachers.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣١٥-٣٣٥ (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

# أثر متغيرات البيئة المادية للسكن على تحصيل طلبة الجامعة

**عدنان الشيخ - يوسف عمر العتوم،* وعبدالناصر ذياب الجراح****

* أستاذ، و** مدرس

*قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي، جامعة اليرموك، إربد، الأردن*

(قُدم للنشر في ٢٥/ ١٢/ ١٤١٨هـ، وقُبل للنشر في ٢١/ ١١/ ١٤١٩هـ)

**ملخص البحث.** تهدف الدراسة الحالية إلى معرفة أثر عدد من متغيرات البيئة المادية للسكن على تحصيل الطلبة في التعليم الجامعي، والتعرف على معتقدات الطلبة حول أكثر متغيرات البيئة المادية للسكن قدرة في التأثير على تحصيلهم الأكاديمي. ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم اختيار عينة الدراسة والمكونة من ٢٣٩ طالبا وطالبة من جامعة اليرموك، وتم تطوير أداة لجمع معلومات عن سكن الأسرة ومدى توافر المتغيرات التالية في سكن الأسرة أو السكن الطلابي، وهي توافر غرفة خاصة للنوم، وتوافر مكان للدراسة، وتوافر التلفاز، وتوافر المكتبة، وتوافر الصحف والمجلات. لقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن توافر غرفة خاصة للنوم، وتوافر مكان للدراسة، وتوافر المكتبة كانت متغيرات ذات تأثير إيجابي على التحصيل الأكاديمي للطلبة. بينما أشارت النتائج إلى أن توافر التلفاز كان له تأثير سلبي على التحصيل الأكاديمي للطلبة القاطنين في مساكن الطلبة الخارجية. كذلك فقد أشار الطلبة إلى أهمية عدد من المتغيرات التي كانوا يعتقدون أن لها أثرا إيجابيا على تحصيلهم الأكاديمي، مثل توافر مكان خاص للدراسة، وتوافر غرفة خاصة للنوم، وتوافر المكتبة، وتوافر الإضاءة الجيدة، وتوافر الحاسوب، وتوافر الحديقة المنزلية.

## المقدمــــــة

يجمع التربويون وعلماء النفس على أن للبيت بمقوماته الاجتماعية والاقتصادية والتربوية أهمية كبرى في تربية الفرد، وأن البيئة المنزلية للأسرة تلعب دورا هاما في صقل شخصية الأبناء وإكسابهم العادات والقيم السائدة في المجتمع، كما تنعكس على أدائهم العـام وتحصيلهم الأكاديمي. وتتكون بيئة المنزل من مكونات عديدة، منها ما يتصل بالوضع الاجتماعي أو الاقتصادي أو التربوي أو المادي للأسرة. ولذلك فإنه كلما كانت البيئة غنية بمكوناتها الإيجابية، كان الفرد أكثر إيجابية وأكثر تكيفا، في حين إذا كانت بيئة الأسرة فقيرة بمؤثراتها كان تأثير ذلك سلبيا على نمو الفرد وشخصيته.

وتتكون البيئة المادية المحيطة بالفرد من البيئة العامة والبيئة المدرسية أو الجامعيـة وبيئة المنزل، حيث تتمثل البيئة العامة بالعناصر العامة في المجتمع كالهواء والماء ووسائل النظافة والراحة والترفيه وعناصر السلامة العامة. أما البيئة المدرسية والجامعية فتمثـل جانبا هاما من حياة الفرد والمتمثلة بالطلبة والأساتذة والإدارة والمناهج المدرسية والنشاطات المنهجية وغير المنهجية والتي يمضي معها الفرد سنوات عديدة من التفاعل المستمر. في حين تعد البيئة المنزلية من أكثر عناصر البيئة تأثيرا على نمو الفرد؛ إذ يتأثر الفرد بواقع الأسرة الاجتماعية والاقتصادية ومدى توافر السكن الصحي والملائم حتى يصل سـن الرشد أو الانفصال عن الأسرة.

ويتأثر الفرد بجميع العناصر البيئية المحيطة به من خلال التفاعل معها فيتأثر بها بحيث تنعكس إيجابا أو سلبا على نموه العقلي والاجتماعي والجسدي والانفعالي. لقد أكد منصور [١] على أن المثيرات البيئية المختلفة تنطوي على تأثيرات حاسمة في السلوك الإنساني، حيث توافر مجالات من النشاط لتوظيف السلوك الإنساني، وأن السلوك هو نتاج التفاعل بين إمكانات البيئة وإمكانات الفرد، أو كما يؤكد العلماء في قضية التفاعل بين البيئة بشتى أشكالها والعوامل الوراثية.

وتؤكد العديد من الدراسات في علم النفس الاجتماعي على أن تأثير البـيـئـة الاجتماعية والفيزيائية للفرد غالبا ما ينعكس سلبا أو إيجابا على قدرته على الاتصال والتفاعل وعلى الإنتاج والعطاء [٢]. فقد أكد فورسيث Forsyth [٣] أن قدرة الأفراد

على التفاعل عادة ما تتأثر بعوامل البيئة المادية كالمكان وطبيعة السكن وتنظيمات الجلوس ومثيرات التوتر في البيئة الطبيعية كالضوضاء والتلوث والحرارة والعواصف والكوارث.

إن من أهم العوامل التي تؤثر تأثيرا مباشرا على تفاعل الفرد مع غيره من الأفراد هو ما يعرف بالحيز الشخصي والحيز المكاني للفرد. لقد أكد عسكر والأنصاري [٤] أن الحيز الشخصي يتمثل بالحدود غير المرئية التي تحيط بالفرد والتي يحاول الفرد حمايتها وتحديد مساحتها حسب علاقته مع الآخرين من حوله. أما الحيز المكاني فهو المكان الذي يعيش ويتعامل معه الفرد، سواء كان ذلك تملكا شرعيا أو غير شرعي. إن تحديد حجم الحيز الشخصي أو المكاني يساعد الفرد على تنظيم علاقاته مع الآخرين والدفاع عن نفسه من خلال تحديد مسافة منطقية ومريحة في مواقف التفاعل الاجتماعي، ولمساعدة الفرد على إيجاد هوية مكانية تسمح للفرد بالشعور بالأمن والاستقرار النفسي ولا يشاركه بها أحد إلا ضمن رغبة الفرد وحريته. كذلك فقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن ما يميز الإحساس بالمكانية هو دفاع الفرد عن ملكيته المكانية شرعية أم غير شرعية واعتراف الآخرين بهذه الملكية [٣].

كما يؤكد علماء النفس البيئي أن عناصر الضغط على الأفراد تختلف من بيئة إلى أخرى، وأن هذه الضغوط تحدث ردود فعل سلوكية وانفعالية وفسيولوجية مختلفة كارتفاع مستوى القلق، وزيادة اضطرابات القلب وجفاف الحلق وتصبب العرق [٤]. ويشير كوهين Cohen [٥] أن لكل فرد قدرة معينة في التعامل مع مثيرات البيئة تجعله يركز على مثيرات بيئية محددة دون غيرها، وبالتالي تظهر فروقات في ردود فعل الأفراد تجاه مصادر الضغط البيئي وقدراتهم على التكيف مع عناصر البيئة.

وهذا وقد تلعب طبيعة بيئة المنزل الفيزيائية دورا هاما ومميزا في التأثير على الوضع النفسي والاجتماعي والصحي للفرد، إلى جانب العناصر البيئية الأخرى كالمدرسة والجامعة، وعناصر البيئة العامة، والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية. فقد أكد شخاترة وخندق [٦] أن هناك العديد من الشروط والمواصفات التي يجب أن تتوافر في البيت لضمان مستويات مقبولة من الظروف النفسية والصحية الملائمة للنمو السليم للفرد. ومن أهم المواصفات ابتعاد المنازل عن المناطق الصناعية والطرق الرئيسة، وتوافر الإنارة

والتهوية والتدفئة الضرورية لتكيف الفرد، وتوافر المرافق الترويحية كالمكتبة والحديقة ومتطلبات النشاط الأكاديمي، والحجم المنطقي للسكن الذي يتوافق مع حجم الأسرة.

وفي دراسة حول طلبة المساكن الجامعية في الولايات المتحدة الأمريكية، أكد سكراكر Schrager [٧] أن هناك علاقة إيجابية بين تحصيل الطلبة الجامعي في السنة الأولى من الدراسة ومتغيرات البيئة الاجتماعية في السكن (كالاستقلالية، والدعم الانفعالي، والتنافس، والنظام والتنظيم، وقدرة الطالب على التأثير على الآخرين).

وفي دراسة دن Dunn [٨] والتي هدفت إلى الكشف عن تأثير الإضاءة على سلوك الأفراد وتحصيلهم الأكاديمي بشكل عام، قام الباحثون بمقارنة نتائج مجموعتين من الطلبة متباينتين في درجة الإضاءة في مكان الدراسة على اختبار سرعة ودقة القراءة، حيث أظهرت النتائج أن تحصيل الطلبة الذين اختاروا المناطق ذات الإضاءة الجيدة كان أفضل بكثير من تحصيل الطلبة الذين اختاروا المناطق ذات الإضاءة السيئة.

وقد أكدت دراسة ولفارث Wholfarth [٩] على أهمية توفير كميات مناسبة من الإضاءة لتمكين الطلبة من ممارسة نشاطهم الأكاديمي، وأن الإضاءة الجيدة التي تعتمد على الألوان المتعددة كانت أفضل الظروف لزيادة التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة. وفي دراسة مماثلة قام بها ويندهام Wyndham [١٠] حول تأثير الحرارة على سلوك الفرد، تبين من نتائجها أن درجات الحرارة العالية ذات آثار فسيولوجية سلبية على السلوك مثل الجفاف، وضعف الأداء العقلي، كما وتؤثر على الإنتاجية في العمل وتؤدي إلى الإحساس بالتعب والكسل، ناهيك عن تدني مستوى الأداء الوظيفي بشكل خاص، إضافة إلى بعض الآثار الاجتماعية الأخرى كزيادة العنف ودرجة العدوانية والحوادث.

ويمكن القول إن الدراسات العلمية التي تناولت تأثير متغيرات البيئة الفيزيائية للمنزل (السكن) على سلوك الفرد أو تحصيل الطلبة بشكل خاص غير متوافرة (حسب علم الباحثين) حيث إن غالبية الدراسات قد تناولت تأثير العوامل الاجتماعية والاقتصادية، أو عوامل ذات صلة بتركيب الأسرة، أو عوامل محددة كطبيعة الإضاءة في أماكن الدراسة في البيت أو المدرسة وأثرها في التحصيل.

## مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها

يتذمر بعض الطلبة وتكثر شكاواهم من الظروف المنزلية التي يعيشونها في منازلهم أو في مساكن الطلبة نتيجة عدم توافر غرفة خاصة للنوم، وغرفة خاصة للدراسة، وعدد كاف من غرف السكن، ومكتبة، ومذياع، وغيرها، والتي يدّعون بأنها تحد من فرص دراستهم ويعتبرونها معوقات في سبيل تحصيلهم الأكاديمي.

وقد تنعكس طبيعة السكن، ومدى توافر وسائل الراحة والاستقرار النفسي للفرد فيه، على الوضع النفسي والاجتماعي للطالب، وبالتالي قد يؤثر ذلك على قدراته العامة وعلى تحصيله الأكاديمي، ومن هنا هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى تأثير تلك المتغيرات للبيئة المنزلية على تحصيل الطلبة في التعليم الجامعي.

وتأتي أهمية هذه الدراسة كونها تعالج موضوعا جديدا وهو الكشف عما إذا كان هناك تأثير لعدد من متغيرات البيئة المادية للسكن على تحصيل الطلبة في التعليم الجامعي، كما سيكون لنتائج هذه الدراسة توصيات هامة للطلبة وإدارات الجامعات وأولياء أمور الطلبة حول العوامل المؤثرة في تحصيل الطلبة الجامعي.

## أسئلة الدراسة

لمعرفة مدى تأثير متغيرات البيئة المادية للسكن على تحصيل الطلبة الجامعي، فقد عملت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما أثر متغيرات البيئة المادية للسكن على تحصيل الطلبة الأكاديمي للمرحلة الجامعية؟

٢- هل يختلف تأثير متغيرات البيئة المادية للسكن على تحصيل الطلبة الأكاديمي باختلاف طبيعة سكن الطلبة (مع الأسرة أو في سكن الطلبة)؟

٣- ما هي أبرز متغيرات (موجودات) البيئة المادية للسكن التي يعتقد الطلبة بأنها ذات أثر إيجابي أو سلبي في تحصيلهم الأكاديمي؟

## فرضيات الدراسة

تحاول هذه الدراسة اختبار الفرضيات التالية:

١- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (∝ = ٠,٠٥) في تحصيل الطلبة تعزى إلى كل من:

أ ) توافر غرفة خاصة للنوم.

ب) توافر غرفة خاصة للدراسة.

جـ) توافر تلفاز.

د ) توافر مكتبة.

هـ) توافر صحف ومجلات.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (∝ = ٠,٠٥) في تأثير متغيرات البيئة المادية للسكن على تحصيل الطلبة يعزى لاختلاف طبيعة سكن الطلبة (مع الأسرة أو في سكن الطلبة).

٣- لا يوجد عوامل أو متغيرات مادية تؤثر إيجابا أو سلبا على تحصيل الطلبة غير الواردة في الفرضية الأولى.

## التعريفات الإجرائية

*التحصيل الجامعي*: ويقصد به أداء الطلبة الأكاديمي في الجامعة وذلك من خلال معدلاتهم التراكمية مع نهاية الفصل الدراسي الصيفي لعام ١٩٩٦/١٩٩٧م والتي تم الحصول عليها مباشرة من خلال الطلبة أنفسهم.

*متغيرات البيئة المادية للسكن*: وتقاس من خلال توافر عدد من المتغيرات المتعلقة بسكن الطالب والتي اعتقد الباحثان أنها ذات أثر في تحصيله العلمي وهي توافر غرفة خاصة للنوم، وتوافر مكان للدراسة، وتوافر المكتبة، وتوافر التلفاز، وتوافر الصحف والمجلات.

## الطريقة والإجراءات

### مجتمع وعينة الدراسة

اقتصر مجتمع الدراسة على جميع طلاب وطالبات جامعة اليرموك من مستوى السنوات (ثانية، ثالثة، رابعة) والملتحقين بالدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام

الجامعي ١٩٩٧/١٩٩٨م والبالغ عددهم ١١٠٦١[١] طالبا وطالبة. أما بالنسبة لطلبة السنة الأولى فقد تم استثناؤهم لعدم توافر المعدل التراكمي لهم في الجامعة.

لقد تم اختيار عينة الدراسة والمكونة من ٢٣٩ طالبا وطالبة منهم ٩٨ ذكرا ـ١٤١ أنثى مختارة من ٩ شعب لمساقات مبادئ في علم النفس ومقدمة في علم المكتبات؛ حيث إن هذين المساقين من متطلبات الجامعة والتي يسجل فيها الطلبة على اختلاف تخصصاتهم ومستوياتهم، وقد اختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة المتيسرة. ويوضح جدول رقم ١ توزيع أفراد العينة حسب الجنس ومكان سكن الطالب.

**جدول رقم ١. توزيع أفراد العينة حسب الجنس ومكان السكن.**

| الجنس | القاطنون مع أسرهم | القاطنون في مساكن | المجموع |
|---|---|---|---|
| ذكور | ٧٥ | ٢٣ | ٩٨ |
| إناث | ١٠٤ | ٣٧ | ١٤١ |
| المجموع | ١٧٩ | ٦٠ | ٢٣٩ |

**متغيرات الدراسة**

*المتغير المستقل*: هو متغيرات البيئة المادية للسكن وتشمل:

أ ) غرفة خاصة للنوم ولها مستويان (متوافر، غير متوافر).

ب) غرفة خاصة للدراسة ولها مستويان (متوافر، غير متوافر).

جـ) تلفاز ولها مستويان (متوافر، غير متوافر).

د ) مكتبة ولها مستويان (متوافر، غير متوافر).

هـ) صحف ومجلات ولها مستويان (متوافر، غير متوافر).

*المتغير التابع*: التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك.

---

١ تم أخذ أعداد الطلبة من سجلات دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك.

## أداة الدراسة

لقد تم بناء الأداة بصورتها النهائية والتي احتوت على العناصر التالية:

١- معلومات عامة عن الطلبة وشملت: الجنس، والكلية، والمستوى الدراسي للطالب، ومكان السكن للأسرة، ومكان السكن للطالب، والمعدل التراكمي للطالب.

٢- متغيرات البيئة المنزلية: وقد اقتصرت هذه المتغيرات على خمسة متغيرات بناء على ما أكدته الدراسات السابقة والتي طلب فيها من الطلبة الإجابة عن مدى توافرها في سكن الطالب مع أسرته أو في سكنه المستأجر مع الطلبة (في حالة توافر ذلك) وذلك بوضع إشارة (×) تحت العامود الذي يصف مدى توافر المتغير في كل من سكن الأسرة أو سكن الطالب، وهذه المتغيرات هي توافر غرفة خاصة للنوم، وتوافر مكان للدراسة، وتوافر المكتبة، وتوافر التلفاز، وتوافر الصحف والمجلات كما هو موضح في ملحق رقم ١.

٣- تم طرح سؤال مفتوح الإجابة في نهاية الأداة يطلب فيه من الطلبة ترتيب أهم خمسة متغيرات مادية يعتقد الطالب بأنها ذات أثر إيجابي على تحصيله الأكاديمي على أن يكون هذا الترتيب تنازليا.

## صدق الأداة وثباتها

مع قناعة الباحثين بعدم الحاجة إلى اشتقاق معايير صدق وثبات لمثل هذه الأدوات، إلا أن الباحثين ومن أجل التأكد من صدق محتوى الأداة، عرضناها على سبعة من أعضاء هيئة التدريس في قسم الإرشاد وعلم النفس التربوي للتأكد من سلامة اللغة ووضوحها ومدى تلبية الدراسة لمتغيرات البيئة المادية للسكن التي يعتقد أنها ذات أثر على تحصل الطلبة الأكاديمي في الجامعة. وبعد جمع ملاحظات هذه اللجنة، تم الأخذ بملاحظاتهم وتعديل الأداة كما ظهرت بصورتها النهائية في ملحق رقم ١.

أما بالنسبة إلى ثبات الأداة، فقد تم اختيار عينة عشوائية من طلبة الجامعة، من خارج عينة الدراسة، وعددها ٥٠ طالبا وطالبة، وتم تطبيق الأداة عليهم، ثم أعيد تطبيق نفس الأداة بعد أسبوعين من التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بين

مرتي التطبيق على متغيرات البيئة المادية الخمسة للسكن. وقد كانت معاملات الارتباط بين مرتي التطبيق للمتغيرات الخمسة، وهي توافر غرفة خاصة للنوم، وتوافر مكان للدراسة، وتوافر المكتبة، وتوافر التلفاز، وتوافر الصحف والمجلات على التوالي (٩٠, ٠ ، ٩٢, ٠ ، ٨٨, ٠ ، ٩٠, ٠ ، ٨٩, ٠). وتعتبر وهذه المعاملات مؤشرات عالية على ثبات هذه الأداة.

## إجراءات الدراسة

لقد تم توزيع أداة الدراسة على عينة البحث حيث بين الباحثان الهدف من الدراسة وقاما بالإجابة عن جميع استفسارات الطلبة. وبعد الانتهاء من تعبئة الاستبانة، طُلِبَ من الطلبة إحضار كشوف علاماتهم للتأكد من معدلاتهم التراكمية.

## المعالجة الإحصائية

اعتمدت الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والتكرارات، كما اعتمدت تحليل التباين المصاحب المتعدد المتغيرات المستقلة لمعرفة أثر متغيرات البيئة المادية للسكن (توافر غرفة خاصة للنوم، وتوافر مكان للدراسة، وتوافر المكتبة، وتوافر التلفاز، وتوافر الصحف والمجلات) في التحصيل الأكاديمي للطلبة ولمعرفة أثر جنس الطالب وكليته كمتغيرات مصاحبة في التحصيل الأكاديمي للطلبة.

## النتائج

سيتم عرض النتائج حسب تسلسل أسئلة الدراسة كالآتي:

*أولا*: للإجابة عن السؤال الأول حول «ما أثر متغيرات البيئة المادية للسكن على تحصيل الطلبة الأكاديمي للمرحلة الجامعية؟» ولاختبار الفرضية الأولى، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحصيل الأكاديمي لجميع أفراد العينة (ن=٢٣٩) كما هو موضح في جدول رقم ٢.

جدول رقم ٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحصيل الأكاديمي للطلبة حسب متغيرات البيئة المادية لسكن الأسرة.

| المتغير | مدى توافره | العينة الكلية | | | القاطنون مع الأسرة | | | القاطنون بمساكن الطلبة | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | العدد |
| غرفة للنوم | نعم | ٧٥,١٦ | ٧,٥٥ | ١٨١ | ٧٧,٠١ | ٧,٤١ | ١٤١ | ٧٢,٨٦ | ٦,٧١ | ٤٢ |
| | لا | ٧٢,١٦ | ٦,٧٩ | ٥٨ | ٧٥,٨٠ | ٦,٠٩ | ٣٨ | ٧١,٣٥ | ٨,٧٤ | ١٨ |
| غرفة للدراسة | نعم | ٧٦,٢٣ | ٧,٠٦ | ١٨٩ | ٧٦,٨٦ | ٧,١٨ | ١٥٠ | ٧٣,٣٣ | ٧,٢٤ | ٤٠ |
| | لا | ٧١,١١ | ٧,١١ | ٥٠ | ٧٢,٠٥ | ٧,١٦ | ٢٩ | ٦٩,٦٦ | ٧,٣٤ | ٢٠ |
| مكتبة | نعم | ٧٧,٠٩ | ٧,٣٥ | ١٠٧ | ٧٨,٦٥ | ٧,٦٨ | ٧٨ | ٧٣,٣١ | ٩,١٤ | ١٠ |
| | لا | ٧٣,٥٩ | ٧,٠٢ | ١٣٢ | ٧٤,١٠ | ٦,٥١ | ١٠١ | ٧٢,٢٣ | ٧,٠٢ | ٥٠ |
| تلفاز | نعم | ٧٥,٤٠ | ٧,١١ | ٢٢١ | ٧٥,٩٠ | ٧,١٤ | ١٧٠ | ٧١,٢٨ | ٧,٣٠ | ٣١ |
| | لا | ٧١,٥٦ | ٧,٢٥ | ١٨ | ٧٦,٢٥ | ٧,٦٤ | ٩ | ٧٣,٤٥ | ٧,٣٥ | ٢٩ |
| صحف | نعم | ٧٦,٤٩ | ٧,٣٩ | ١٣٣ | ٧٧,٣٨ | ٧,٥٠ | ٩٩ | ٧٠,٨٢ | ٥,٨٤ | ١٢ |
| | لا | ٧٣,٤٨ | ٧,٠٠ | ١٠٦ | ٧٤,٤٨ | ٦,٥٨ | ٨٠ | ٧٢,٨١ | ٧,٦٧ | ٤٨ |

يلاحظ من جدول رقم ٢ أن هناك فروقا في المتوسطات الحسابية لصالح تحصيل الطلبة الذين تتوافر في مساكن أسرهم متغيرات البيئة المادية للسكن، وهي توافر غرفة خاصة للنوم، وتوافر مكان للدراسة، وتوافر المكتبة، وتوافر التلفاز، وتوافر الصحف والمجلات مقارنة بتحصيل الطلبة الذين لا تتوافر لديهم هذه المتغيرات. وللكشف عما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا، تم حساب تحليل التباين المصاحب لأثر متغيرات البيئة المادية الخمسة على التحصيل الأكاديمي للطلبة (ن=٢٣٩) مع اختبار أثر الجنس والكلية كعوامل مصاحبة كما هو موضح في جدول رقم ٣.

**جدول رقم ٣. نتائج تحليل التباين المصاحب لأثر متغيرات البيئة المادية للسكن على تحصيل الطلبة الأكاديمي (ن=٢٣٩).**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|
| توافر غرفة خاصة للنوم | ٣٠٣,٥٦ | ١ | ٦,٣٦ | ٠,٠١ |
| توافر مكان للدراسة | ٧٦٣,٠٢ | ١ | ١٤,١٠ | ٠,٠٠١ |
| توافر المكتبة | ١٩٧,٨٨ | ١ | ٤,١٥ | ٠,٠٠٤ |
| توافر التلفاز | ٨٥,٥٥ | ١ | ١,٧٩ | ٠,١٨ |
| توافر الصحف والمجلات | ٦٩,١٣ | ١ | ١,٤٥٠ | ٠,٢٣ |
| عامل مصاحب (الكلية) | ٤١,١٥ | ١ | ٠,٨٦ | ٠,٣٥ |
| عامل مصاحب (الجنس) | ٣٤,٤٥ | ١ | ٠,٧٢ | ٠,٣٩ |
| الخطأ | ١١٠٢٦,٢٠ | ٢٣١ | | |
| الكلي | ١٢٨٩٣,١٩ | ٢٣٨ | | |

يوضح جدول رقم ٣ أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي الجامعي لمتغيرات توافر غرفة خاصة للنوم (ف = ٦,٣٦ ، ∝ = ٠,٠١)، وتوافر مكان للدراسة (ف= ١٤,١٠ ، ∝=٠,٠٠١)، وتوافر المكتبة المنزلية (ف= ٤,١٥ ، ∝= ٠,٠٤) وذلك لصالح الطلبة الذين تتوافر لهم هذه المتغيرات.

ولاستبعاد تأثر هذه النتائج بمتغيرات كلية الطالب أو جنسه، تم استخدام متغيرات الجنس والكلية كمتغيرات مصاحبة، وأشارت نتائج تحليل التباين المصاحب أعلاه إلى عدم وجود أثر لمتغير الكلية (ف= ٠,٨٦ ، ∝ = ٠,٣٥) ومتغير الجنس (ف=٠,٧٢ ، ∝= ٠,٣٩) على التحصيل الأكاديمي.

*ثانيا*: للإجابة عن السؤال الثاني «هل يختلف تأثير متغيرات البيئة المادية للسكن على التحصيل الأكاديمي للطلبة باختلاف طبيعة مكان سكن الطلبة (مع الأسرة أو سكن الطلبة؟)» ولاختبار الفرضية الثانية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية

للتحصيل الأكاديمي للطلبة القاطنين مع أسرهم وللطلبة القاطنين في مساكن الطلبة كل على حدة. ويبين جدول رقم ٢ أن المتوسطات الحسابية لتحصيل الطلبة القاطنين مع أسرهم كان أعلى عند توافر غرفة خاصة للنوم، ومكان خاص للدراسة، ومكتبة، وصحف ومجلات. أما الطلبة القاطنون في مساكن الطلبة فإن تحصيلهم كان أعلى عند توافر غرفة خاصة للنوم، ومكان للدراسة والمكتبة.

وللكشف عما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا، تم حساب تحليل التباين المصاحب لأثر متغيرات البيئة المادية للسكن لكل من القاطنين مع أسرهم أو في مساكن الطلبة كما هو موضح في جدولين رقم ٤ ورقم ٥.

**جدول رقم ٤. نتائج تحليل التباين المصاحب لأثر متغيرات البيئة المادية للسكن على تحصيل الطلبة الأكاديمي (ن = ١٧٩) للقاطنين مع الأسرة فقط.**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|
| توافر غرفة خاصة للنوم | ٤٤٥,٢٨ | ١ | ١٠.٢٧ | ٠,٠٠٢ |
| توافر مكان للدراسة | ٤٩٥,٤١ | ١ | ١١,٤٢ | ٠,٠٠١ |
| توافر المكتبة | ٤٦٨,٦٣ | ١ | ١٠ ١٨ | ٠,٠٠١ |
| توافر التلفاز | ١١,٨٣ | ١ | ٠,٢٧ | ٠,٦٠ |
| توافر الصحف والمجلات | ٣٦,٥٠ | ١ | ٠,٨٤ | ٠,٣٦ |
| عامل مصاحب (الكلية) | ١٦,٠٨ | ١ | ٠,٣٧ | ٠,٥٤ |
| عامل مصاحب (الجنس) | ٤٠,٢٠ | ١ | ٠,٩٣ | ٠,٣٤ |
| الخطأ | ٧٤١٤,٨٧ | ١٧١ | | |
| الكلي | ٩١١٢,١٦ | ١٧٨ | | |

تشير النتائج الواردة في جدول رقم ٤ إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة القاطنين مع أسرهم تعزى لمتغيرات توافر غرفة خاصة للنوم (ف=٢٧ , ١٠،

∝= ٠,٠٠٢) ومكان خاص للدراسة (ف=١١,٤٢، ∝= ٠,٠٠١)، وذلك لصالح الطلبة الذين تتوافر لهم هذه المتغيرات.

ولاستبعاد تأثر هذه النتائج بمتغيرات كلية الطالب أو جنسه، تم استخدام متغيري الجنس والكلية كمتغيرات مصاحبة، وأشارت نتائج تحليل التباين المصاحب أعلاه إلى عدم وجود أثر لمتغير الكلية (ف=٠,٣٧، ∝ = ٠,٥٤) ومتغير الجنس (ف=٠,٣٩، ∝= ٠,٣٤) على التحصيل الأكاديمي للطلبة القاطنين مع أسرهم فقط.

**جدول رقم ٥. نتائج تحليل التباين المصاحب لأثر متغيرات البيئة المادية للسكن على تحصيل الطلبة الأكاديمي (ن = ٦٠) للقاطنين في مساكن الطلبة فقط.**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|
| توافر غرفة خاصة للنوم | ٣٣٠,٣٧ | ١ | ٧,٩٧ | ٠,١٣ |
| توافر مكان للدراسة | ٢٧٢,٦٥ | ١ | ٦,٥٨ | ٠,٠٠٧ |
| توافر المكتبة | ٠,٧١ | ١ | ٠,٠١٧ | ٠,٩٠ |
| توافر التلفاز | ٢٩٦,٤٣ | ١ | ٧,١٥ | ٠,٠١ |
| توافر الصحف والمجلات | ١٢٣,٣٤ | ١ | ٢,٩٨ | ٠,٠٩ |
| عامل مصاحب (الكلية) | ٠,٩٤ | ١ | ٠,٠٢٣ | ٠,٨٨ |
| عامل مصاحب (الجنس) | ٢٣,١٨ | ١ | ٠,٥٦ | ٤٦ |
| الخطأ | ١٧٤٠,٦٧ | ٤٢ | | |
| الكلي | ٣١٧٥,٠٧ | ٥٩ | | |

تشير النتائج الواردة في جدول رقم ٥ إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة القاطنين في سكن الطلبة تعزى لمتغيرات توافر غرفة خاصة للنوم (ف=٧,٩٧، ∝= ٠,١٣) ومكان خاص للدراسة (ف=٦,٥٨، ∝= ٠,٠٠٧)، وذلك لصالح الطلبة الذين تتوافر لهم هذه المتغيرات. وقد كشفت نتائج التحليل عن وجود

فروق دالة إحصائيا في التحصيل عند الطلبة القاطنين في مساكن الطلبة (ف=١٥, ٧، ∝= ٠١, ٠) لمتغير توافر التلفاز، وذلك لصالح الذين لا يمتلكون جهاز التلفاز.

ولاستبعاد تأثر هذه النتائج بمتغيرات كلية الطالب أو جنسه، تم استخدام متغيري الجنس والكلية كمتغيرات مصاحبة، وأشارت نتائج تحليل التباين المصاحب أعلاه إلى عدم وجود أثر لمتغير الكلية (ف=٠٢, ٠، ∝=٨٨, ٠) ومتغير الجنس (ف=٥٦, ٠، ∝= ٤٦, ٠) على التحصيل الأكاديمي للطلبة القاطنين في مساكن الطلبة فقط.

*ثالثا*: للإجابة عن السؤال الثالث حول «ما هي أبرز متغيرات (موجودات) البيئة المادية للسكن التي يعتقد الطلبة بأنها ذات أثر إيجابي على تحصيلهم الأكاديمي؟»، ولاختبار الفرضية الخاصة به، فقد تم طرح سؤال مفتوح الإجابة عن عينة الدراسة طُلِبَ فيه ترتيب أهم خمس متغيرات مادية في بيئة المنزل (موجودة أو غير موجودة) يعتقد الطالب بأنها ذات أثر إيجابي على تحصيله الأكاديمي حيث تم تلخيصها حسب تكرارها كما هو موضح في جدول رقم ٦.

**جدول رقم ٦. تكرارات توقعات الطلبة لأهم متغيرات البيئة المادية للسكن التي تؤثر إيجابا على التحصيل (ن=٢٣٧).**

| الرقم تنازليا | المتغير | التكرار |
|---|---|---|
| ١ | توافر مكان للدراسة | ١٨٧ |
| ٢ | توافر غرفة خاصة للنوم | ١٠٥ |
| ٣ | توافر المكتبة | ٩٤ |
| ٤ | توافر إضاءة جيدة | ٨١ |
| ٥ | توافر الحاسب | ٥٧ |
| ٦ | توافر حديقة منزلية | ٤٥ |
| ٧ | توافر التلفاز | ٣٦ |
| ٨ | توافر التدفئة المركزية | ٢٣ |
| ٩ | توافر المذياع | ٢١ |

تابع جدول رقم ٦.

| الرقم تنازليا | المتغير | التكرار |
|---|---|---|
| ١٠ | توافر حمام داخلي | ١٦ |
| ١١ | توافر التلفون | ١٦ |
| ١٢ | توافر الصحف اليومية | ١١ |
| ١٣ | توافر المجلات | ١١ |
| ١٤ | توافر الفيديو | ٩ |
| ١٥ | توافر طاولة السفرة | ١ |

ويوضح جدول رقم ٦ ترتيب المتغيرات التي يعتقد الطلبة بأثرها الإيجابي على التحصيل الأكاديمي الجامعي تنازليا. وقد كشف جدول أن من أهم هذه المتغيرات هو توافر مكان خاص للدراسة، وتوافر غرفة خاصة للنوم، وتوافر المكتبة، وتوافر الإضاءة الجيدة، وتوافر الحاسب.

## مناقشة النتائج

لقد كشفت نتائج الدراسة إلى أن توافر غرفة خاصة للنوم، وتوافر مكان للدراسة، وتوافر المكتبة كانت متغيرات دالة إحصائيا في التأثير الإيجابي على التحصيل الأكاديمي للطلبة في العينة الكلية والطلبة القاطنين مع أسرهم بشكل خاص. بينما أشارت النتائج إلى أن توافر غرفة خاصة للنوم وتوافر مكان للدراسة كانا متغيرات ذات تأثير إيجابي ودال إحصائيا على التحصيل في حين كان تأثير توافر التلفاز سلبيا ودالا إحصائيا على التحصيل الأكاديمي للقاطنين في مساكن الطلبة فقط.

ويعتبر توافر غرفة نوم خاصة للدراسة مصدر استقلال وراحة نفسية وجسدية للطالب، سواء كان من القاطنين مع الأسرة أو السكن الطلابي مما يوفر للطالب دافعا قويا من أجل الدراسة وتحسين التحصيل. كما أن توافر غرفة خاصة للنوم والدراسة يسمح بمراجعة المادة التعليمية بعيدا عن الإزعاج من الأسرة أو زملاء السكن ويوفر

قسطا من الهدوء اللازم لتركيز الانتباه على المادة التعليمية مما ينعكس على التحصيل الأكاديمي للطالب.

أما توافر المكتبة المنزلية للعينة بشكل عام وللطلبة القاطنين في الأسرة بشكل خاص، فكان تأثيره إيجابيا أيضا نظرا لأهمية المكتبة في الحصول على المعلومات العلمية والأكاديمية، وقت الحاجة والمراجعة أو عند كتابة التقارير والأبحاث العلمية. كذلك فإن توافر المكتبة المنزلية قد يساعد الطالب في القراءة الحرة والمتخصصة في أوقات الفراغ وتشكل مصدر احتياط للمعلومات في الحالات المفاجئة والتي لا يستطيع الطالب عندها زيارة مكتبة الجامعة.

وأظهرت النتائج تأثيرا سلبيا للتلفاز على تحصيل الطلبة القاطنين في مساكن الطلبة وخصوصا في غياب الرقابة الأسرية حيث يجد الطالب في التلفاز وسيلة جيدة للتسلية، فيقوم بمتابعة الأفلام التلفزيونية والتي بدورها تحد من ساعات الدراسة وتؤثر على تحصله الأكاديمي. كذلك فإن وجود الرفاق وزملاء السكن بأعداد كبيرة يخلق صعوبة في تنظيم وقت الدراسة ووقت مشاهدة التلفاز، مما يزيد من أوقات المشاهدة وخصوصا المشاهدة للأفلام والمباريات الرياضية التي غالبا ما يشاهدها ويتابعها الطلبة دون حسيب أو رقيب.

كذلك فقد جاءت نتائج السؤال المفتوح حول أهم خمسة متغيرات مادية في بيئة المنزل (موجودة أو غير موجودة) يعتقد الطالب بأنها ذات أثر إيجابي على تحصيله الأكاديمي مكملة ومساندة للنتائج الواردة في هذه الدراسة، حيث كشفت النتائج أن من أهم هذه المتغيرات هو توافر مكان خاص للدراسة، وتوافر غرفة خاصة للنوم، وتوافر المكتبة على التوالي. كذلك فقد نبهت معتقدات الطلبة حول أهم المتغيرات التي تؤثر على التحصيل إلى وجود متغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية وكانت على درجة عالية من التكرار، مثل توافر الإضاءة الجيدة، وتوافر الحاسب، وتوافر الحديقة المنزلية.

وتشير هذه النتائج إلى أهمية الحيز الشخصي أو المكان الخاص للفرد في المنزل لممارسة نشاطه المنهجي أو غير المنهجي، مما أظهر أهمية خاصة لتوافر غرفة خاصة للدراسة والنوم في التحصيل المدرسي. وتأتي هذه النتائج متطابقة مع أهمية الحيز

الخاص والتأكيد على الهوية الفردية للطالب في هذه المرحلة العمرية التي تراوحت ما بين ١٦-١٧ عاما. لقد أكدت نظرية أريكسون في النمو النفسي الاجتماعي على أهمية تكوين هوية مستقلة يهتم بها المراهق ويتوقع من الآخرين احترامها وتعزيزها خلال تفاعل المراهق مع الأسرة [١١].

كذلك فقد أكد علماء علم النفس أن الازدحام وكثرة مشتتات الانتباه من خلال وجود الآخرين يعمل على ضعف التركيز وعدم القدرة على التحمل وحل المشكلات المعقدة، مما يؤكد أهمية توافر مكان خاص للدراسة أو النوم أو النشاط الخاص على تحصيل الطلبة. لقد أيدت هذه النتائج العديد من الدراسات التي أكدت على أن وجود الطلبة في مدارس قريبة من المطارات وأماكن إزعاج الطائرات قد أضعف قدراتهم على التحصيل وبشكل خاص في مباحث الرياضيات ومهمات حل المشكلات [١٢؛١٣].

لقد أكدت النتائج أيضا أهمية توافر مكتبة وحديقة منزلية للطالب، حيث إن توافر مكتبة منزلية يشجع على القراءة والدافعية للمعرفة والإنجاز، وتأتي هذه النتائج متطابقة مع ما أكدته الكثير من الدراسات إلى أهمية اتساع السكن وتأثير الكثافة السكانية العالية على القاطنين. فقد أكدت دراسة ابستين Epstein [١٤] أن الازدحام والكثافة السكانية العالية تعمل على تقييد حرية الفرد، وزيادة حجم المعلومات والمثيرات حوله، وبالتالي الإحساس بالتوتر وضعف الدافعية للعمل والجدية.

كذلك فإن نتائج هذه الدراسة وموضوع دراستها يسلط الضوء على أهمية البيئة بشكل عام، والبيئة المنزلية بشكل خاص، عند محاولة فهم سلوك الإنسان. إن محاولة التركيز على تكيف الفرد وفهم سلوكه يتطلب تعميق فهمنا ووعينا لعناصر البيئة المحيطة بنا وتسخيرها لضمان سلامة تكيف الفرد ونموه السليم من جميع الجوانب العقلية والانفعالية والجسدية والاجتماعية.

ومن هنا فإن الدراسة الحالية تؤكد للتربويين والمهتمين بشؤون البيئة وأولياء أمور الطلبة وإدارات الجامعات على أهمية إعطاء الطالب حيزا مكانيا جيدا في السكن وذلك من خلال توفير أماكن خاصة للنوم والدراسة خاصة بالطالب، وذلك لضمان استقلالية الطلبة وتوفير الجو الدراسي السليم الذي ينطوي على الهدوء والتركيز لرفع حماسهم

ودافعيتهم للدراسة، وبالتالي تحسين تحصيلهم الجامعي. كما تشجع الدراسة أسر الطلبة على توفير المكتبات المنزلية وتزويدها بالكتب العلمية التي تساعد الطلبة في دراستهم والقيام بواجباتهم البحثية ليس كبديل لمكتبة الجامعة ولكن لتوفير ما يلزم الطالب في بيته عندما يكون بعيدا عن الجامعة، حيث يفاجأ الطالب بحاجته إلى هذه الكتب والمراجع العلمية. وتوصي الدراسة الباحثين بضرورة دراسة أثر المتغيرات الأخرى التي أفرزتها توقعات الطلبة في تأثيرها على تحصيلهم الأكاديمي مثل توافر الإضاءة والتهوية الجيدة في أماكن الدراسة، وتوافر الحدائق المنزلية كوسيلة للترفيه والراحة، وتوافر أجهزة الحاسب التي أصبحت اليوم من مستلزمات الطالب الجامعي لكتابة أبحاثه أو الاتصال مع الجامعة أو مراكز المعلومات مثل شبكة الإنترنت الدولية.

## ملحق رقم ١

بسم الله الرحمن الرحيم

أختي الطالبة أخي الطالب

أرجو الإجابة عن المعلومات العامة في الجزء الأول من الاستبانة ثم الإجابة عن الفقرات الموجودة في الجزء الثاني بكل صدق وموضوعية، حيث سيستخدم لأغراض البحث العلمي فقط. أرجو الإجابة حول مدى توافر التالية في سكنك (مع الأسرة أو في سكنك المستأجر) بوضع إشارة (×) تحت عامود منزل الأسرة أو سكنك الطلابي (أو الاثنين معا) إذا كان متوافرا، أو تحت عامود غير متوافر في ضوء عدم توافرها نهائيا، مع جزيل شكرنا وتقديرنا.

### الجزء الأول

**معلومات عامة**

* الجنس: أ ) ذكر ب) أنثى
* سنة الدراسة:
* مكان السكن للأسرة:

أ ) مدينة ب) قرية جـ) بادية د ) مخيم

* مكان السكن الحالي للطالب:
أ ) مع الأسرة ب) في سكن الطلبة أو الطالبات
* الكلية:
أ ) علوم ب) آداب جـ) تربية وفنون د ) اقتصاد
هـ) رياضية و) شريعة ز) حجاوي
* المعدل التراكمي للجامعة:

## الجزء الثاني

أرجو الإجابة بوضع إشارة (×) داخل المربع تحت العمود المناسب على مدى توافر المتغيرات التالية في منزل الأسرة أو منزلك المستأجر.

| الرقم | مدى توافر | منزل الأسرة | منزل الطلبة | غير متوافر |
|---|---|---|---|---|
| ١ | غرفة خاصة للنوم | | | |
| ٢ | مكان للدراسة | | | |
| ٣ | تلفـــاز | | | |
| ٤ | مكتبـــة | | | |
| ٥ | صحف ومجلات | | | |

رتب تنازليا أهم خمسة متغيرات أو موجودات مادية داخل السكن تعتقد بأنهـا ذات أثـر إيجابي على تحصيلك الجامعي:

الأول:

الثاني:

الثالث:

الرابع:

الخامس:

## المراجع

[١] منصور، طلعت. *البيئة والسلوك*. حوليات كلية الآداب ـ جامعة الكويت، الحولية الثالثة - الرسالة الحادية عشرة، ١٩٨٢م.

[٢] Napeir, R., and M. Gershenfeld. *Groups: Theory and Achievement, Behavior, and Physiology.* Edmonton: Alberta Department of Education, 1987.

[٣] Forsyth, D. *Group Dynamics*. 2nd ed. Pacific Grove, CA: Brooks/ Cole, 1993.

[٤] عسكر، علي، ومحمد الأنصاري. *علم النفس البيئي*. الكويت: دار البحوث العلمية، ١٩٩٣م.

[٥] Cohen, S. "Environmental Load and the Allocation of Attention." In A. Baum and S. Valins, eds., *Advances in Environmental Research*. Hillside, NJ: Lawrence Erbaum, 1979.

[٦] شخاترة، حسين، وحسين خندق. *البيئة والطفولة*. *تقرير مقدم إلى المؤتمر الوطني للطفولة*، وزارة التخطيط، عمان، الأردن، من ٤-٥ شباط ١٩٩٢م.

[٧] Schrager, R. "The Impact of Living Group Social Climate on Student Academic." *Research in Higher Education*, 25, no. 3, 1986.

[٨] Dunn, Tita. *Light: One Element of Learning Style. A Report Made by the National Association of Secondary School Principals*. Roston, VA, 1983.

[٩] Wohlfarth, H. *Colour and Light Effects on Students' Achievement, Behavior, and Physiology.* Edmonton: Alberta Department of Education, 1986.

[١٠] Wyndham, C. "Adaptation to Heat and Cold." *Environmental Research*, 2(1979), 422-79.

[١١] Collins, A., and S. Kuczaj. *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*. New York: Macmillan, 1991.

[١٢] Cohen, S., and S. Weinstein. "Nonauditory Effects of Noise on Behavior and Health." *Journal of Social Issues*, 37 (1980), 36-70.

[١٣] Smith, A., and S. Stansfeld. "Aircraft Noise Exposure, Noise Sensitivity, and Everyday Errors." *Environment and Behavior*, 18 (1986), 214-26.

[١٤] Epstein, S. "The Stability of Behavior." *Journal of Personality and Social Psychology*, 37 (1979), 1097-1126.

# The Effect of Housing Environmental Factors on Students' Academic Achievement

**Adnan Atoum* and Abed Al-Nasr Al-Jarrah****

**Professor, and **Instructor,*
*Dept. of Counseling and Educational Psychology,*
*Yarmouk University, Irbid, Jordan*

**Abstract.** The present study aimed at investigating the effect of several housing environmental factors on students' achievement and to identify students' perceptions of the most significant housing and environmental factors that influence their achievement. To achieve these goals, a sample of 239 university students was chosen, and an instrument was developed to collect information about students' housing and environmental factors and other demographical variables. Results revealed that the availability of a private bedroom, private studyroom, and home library were significant housing and environmental factors that affected students' achievement. Also, results revealed that the availability of television has a negative effect on achievement for students living in dormitories only. Furthermore, students believed that the availability of a private studyroom, a private bedroom, a home library, good lighting,a computer, and a home garden were the factors most influencing their achievement, in that order.



*مجلة جامعة الملك سعود*، م١٣، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية* (٢)، ص ص ٣٣٧-٣٧٦ (١٤٢١هـ/٢٠٠١م).

# مدى اكتساب معلمي الجغرافيا للمفاهيم الواردة في كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* ومهاراتها للصف الأول الثانوي بالأردن

**إبراهيم القاعود* ومحمد علي الصبيحي****

**أستاذ مساعد، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن*

*و**أستاذ مساعد ومشرف تربوي/ دراسات اجتماعية، مديرية تربية الكورة، الأردن*

(قدم للنشر في ١٤١٩/٦/١٠هـ، وقبل للنشر في ١٤١٩/١٠/١٥هـ)

**ملخص البحث.** سعت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية :

١- ما مدى اكتساب معلمي الجغرافيا للمفاهيم الواردة في كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* ومهاراتها مقارنة بالمستوى المقبول تربويا؟ وقد انبثق عن هذا السؤال السؤالان التاليان:

أ) هل يوجد فرق جوهري بين اكتساب معلمي الجغرافيا لمفاهيم الجغرافيا الاقتصادية ومهاراتها وبين المستوى المقبول تربويا يعزى إلى الجنس ؟

ب) هل يوجد فرق جوهري بين اكتساب معلمي الجغرافيا لمفاهيم الجغرافيا الاقتصادية ومهاراتها وبين المستوى المقبول تربوياً يعزى إلى الخبرة التعليمية ؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب معلمي الجغرافيا لمفاهيم الجغرافيا الاقتصادية ومهارتها تعزى إلى الجنس ،والخبرة التعليمية ،والتفاعل بينهما ؟

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الجغرافيا في مديريات التربية والتعليم في لواء الكورة، وبني كنانة ، وإربد الأولى البالغ ١١٨ ، وقد تم اختيار عينة من المعلمين والمعلمات من كل مديرية بطريقة عشوائية وبلغ عددهم ٣٠ معلما ومعلمة .

استخدمت الدراسة اختبارا تحصيليا تكون من ٦٠ فقرة تقيس مدى اكتساب المعلمين للمفاهيم ومهارات الجغرافية الاقتصادية، وبعد تطبيق أداة الدراسة وجمع البيانات وتحليلها إحصائيا أسفر التحليل عن النتائج التالية :

- أن اكتساب معلمي الجغرافيا لمفاهيم الجغرافيا الاقتصادية ومهاراتها يقل عن المستوى المقبول تربوياً ٧٥٪، سواء عند الذكور أو الإناث أو عند ذوي الخبرة القصيرة أو الطويلة.
- عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى الجنس أو الخبرة أو التفاعل بينهما في اكتساب المعلمين للمفاهيم والمهارات الجغرافية.

## خلفية الدراسة

في إطار سعي وزارة التربية والتعليم الأردنية إلى القيام بعملية التطوير التربوي من أجل تحسين مخرجات العملية التربوية، قامت بتطوير شامل للمناهج والكتب المدرسية ومن بينها مناهج الجغرافيا وكتبها، فأقرت كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* لطلبة الصف الأول الثانوي الأدبي للعام الدراسي ١٩٩٥/١٩٩٦م، بدلاً من كتاب *جغرافية العالم الإقليمية* الذي تم تدريسه في الأعوام السابقة.

تعد الجغرافيا الاقتصادية فرعا مهما من فروع الجغرافيا البشرية، حيث إن أول من استخدم تسمية الجغرافيا الاقتصادية هو غوتز Gotz عام ١٨٨٢م ليميز أعماله عن الجغرافيا التجارية الذي كان يستعمل سابقا [١].

ويرى غوتز Gotz أن هدف الجغرافيا الاقتصادية هو دراسة مناطق العالم وأثرها المباشر على إنتاج البضائع، وخاصة تأثير العوامل الطبيعية على السكان والإنتاج، وبصورة عامة على حياة الناس الذين يعيشون في مختلف أقاليم العالم [١، ص٢]، وتظهر أهمية الجغرافيا الاقتصادية في الوقت الحاضر من الاتجاه المتزايد في تقدير أهمية الاقتصاد، وأن الصراع الذي سيكون بين الدول مستقبلاً هو صراع اقتصادي، لذلك على معلم الجغرافيا المُعَدُّ جيدا أن يستوعب هذه المفاهيم الاقتصادية إلى مستوى معين مناسب [٢].

وقد أدرك المهتمون في التربية الدور الكبير الذي يقوم به المعلم في إنجاح العملية التعليمية، وقدرته المتميزة على التأثير في المتعلم من حيث تنمية قدراته وزيادة تحصيله وبناء شخصيته، حيث أشار بعضهم إلى أن تأثير المعلم على الطالب يفوق تأثير كل العوامل

الأخرى بل هو أهمها جميعا [٣]. لذلك فإنهم يرون أنه ينبغي أن يكون المعلم بحجم الدور المنوط به من حيث تمكنه من المادة التي يدرسها على الأقل، فكفاءات المعلم من حيث مهاراته وزيادة معرفته العلمية لها فوائد كبيرة بالنسبة إليه وبالنسبة للمتعلم في آن واحد [٤].

وعلى الرغم من أن هناك بعض الدراسات التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود ارتباط ذي دلالة بين اكتساب المعلم للمفاهيم والمهارات ومدى اكتساب طلابه لها [٥-٧]، إلا أن هناك دراسات أخرى جاءت مغايرة لذلك عندما أشارت نتائجها إلى وجود ارتباط إيجابي بين مدى اكتساب المعلمين للمفاهيم والمهارات ومدى اكتساب طلابهم لها [٨-١٠].

لقد رأت لجنة هولمز التي تكونت من تجمع عمداء كليات التربية وخبراء تربويين من الجامعات الأمريكية الكبرى من أن رفع المستوى العلمي للمعلم يسهم في إصلاح العملية التعليمية [١١]، وترى رولنج Rowling أن لمعلمي الجغرافيا دورا رئيسا يمكن أن يقوموا به في إكساب الطلاب المعرفة الاقتصادية وذلك بتركيزهم على منحى نشط للتعلم يربط بين الصناعة والمجتمع، وعلى موضوعات تزيد البعد الاقتصادي عند الطلاب [١٢].

ويعود اهتمام الدراسة بالمفاهيم إلى أهميتها في عملية التدريب ، فالمفهوم "بناء عقلي ينتج عن إدراك العلاقات أو الصفات المشتركة الموجودة بين الظواهر أو الأشياء" [١٣ ، ص٨]. ويعتبر مخائيل Michaelis المفاهيم من المكونات الأساسية في التفكير في الدراسات الاجتماعية، لأن الوسائل التعليمية المستخدمة يمكن أن تقدم خبرات حسية مباشرة تجعل المفاهيم ذات معنى للقارئ [١٤].

ويؤكد جاروليك Jarolimek [١٥] على أهمية استعمال المفاهيم لأن ذلك يساعد الطالب على وضع نظام وترتيب لكل الخبرات التي مرت به ووضع المعلومات في مكانها الصحيح، ويقول مارتوريلا Martorella "إن الناس يخلقون ويتفاعلون في عالم مفاهيمي، إذ إنهم يصنفون الأشياء في فئات حسب خبراتهم بحيث يتعاملون مع عدد قليل من الكلمات، مما يساعد على نقل الأفكار" [١٦].

ويشير إيهمان Ehman إلى اتفاق المتخصصين في الدراسات الاجتماعية على أهمية اكتساب المفاهيم، لأنها تؤدي دورا أساسيا في تحصيل المتعلمين [١٧]. وتشكل المفاهيم

العنصر الأساس في بناء المحتوى التعليمي في كل الموضوعات الدراسية، فهي تزود المعلم بإطار مرجعي في عملية التفكير، وتوجهه للاتجاه الصحيح في اكتساب المفاهيم [١٨].

ويؤكد بانكز Banks على ضرورة تركيز منهاج الدراسات الاجتماعية على مساعدة التلاميذ في تعلم المفاهيم والمهارات، إذ إن اكتسابها يمكّن التلاميذ من تصور أدق للأحداث، وفهم مستويات أعلى من المعرفة [١٩].

ويصف غروس Gross المفاهيم على أنها مستوى معرفي أعلى من الحقائق، وهي تشكل الأساس لتكوين التعميمات [٢٠] في حين يرى هولتغريف وهاردويش Holtgriev and Hardwich [٢١] أن المفاهيم تستعمل كلبنات بناء للتعليم تجنب تنميط الجغرافيا كمادة وصفية، وتقود إلى مزيد من التكفير التحليلي عن الأرض كموطنٍ للإنسان.

وتظهر أهمية المفاهيم عند برونر Broner في أنها تشكل الأساس لتعلم أي موضوع وتؤثر في طريقة التفكير، وتشكل أساسا لتنظيم المناهج والكتب المدرسية، ويرى أن اكتساب المفاهيم مرحلة تلي عمليتي تصنيف المفاهيم وتكوينها، وعند اكتساب المفهوم يستطيع المعلم تحديد الأمثلة المنتمية واللامنتمية للمفهوم، كما تتضمن معرفة جميع عناصره [٢٢].

ويرى اوزوبل Ausuble وزملاؤه أن المفاهيم تجعل التعليم ذا معنى، وهم يميزون بين نوعين من اكتساب المفهوم، الأول هو تشكيل المفهوم concept formation الذي يتكون لدى الأطفال قبل المدرسة كنوع من التعلم الاستقرائي للخصائص المميزة للأشياء ودمج هذه الخصائص لتشكل صورة ذهنية للمفهوم دون أن يستطيع تسميته. والثاني هو تمثل المفهوم concept assimilation الذي يكتسبه الطالب عندما يكبر ويصبح راشدا، فيتعلم معاني مفاهيمية تربط خصائص المفاهيم في الأفكار السابقة المتشكلة في البنى المعرفية حيث يدرك الصلة بين اسم المفهوم والصورة الذهنية الممثلة له [٢٣].

ورغم هذه الأهمية الكبيرة للمفاهيم إلا أن هناك من يرى أن زيادة التركيز عليها يمكن أن يتسبب في بعض المشكلات التي من أهمها:

- زيادة التركيز على دور المعلم في العملية التعليمية التعلمية، إذ سيختار المفاهيم المهمة من وجهة نظره وليس من وجهة نظر المتعلم.

- يتم نسيان تعلم المفاهيم مع مرور الزمن.
- صعوبة ترتيب المفاهيم في وضع هرمي أو متسلسل.
- يتطلب تطوير المعرفة المفاهيمية تطوير الفكر المجرد، ويجد بعض الطلاب صعوبة كبيرة في ذلك [٢٤، ص١٢١].

أما اهتمام الباحثين بالكشف عن مدى اكتساب المعلمين للمهارات التي تضمنها كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* الجديد، فعائد إلى أهميتها في تنمية القدرات العقلية كالتفكير الاستقصائي والعلائقي والناقد والابتكاري، بالإضافة إلى اشتمال الكتاب على مهارات أخرى كقراءة الخريطة والرسوم البيانية والجداول الإحصائية، وكلها مهارات مهمة في ميدان الجغرافيا [٢٥].

ويرى اللقاني وزميله أن المهارات تكسب الفرد قدرة على الأداء بسهولة ويسر، وتزيده ميلاً ودافعية للتعلم وترفع من مستوى إتقان الأداء لديه [٢٦]. ويدعو بركتور Proctor إلى التحول من التركيز على المفاهيم إلى التركيز على المهارات، ليسهم معلم الجغرافيا بفاعلية أكبر في العملية التعليمية التعلمية، ويبذل جهده الكبير في تطوير أهداف انفعالية تتمثل في محبة الأرض tobophilia، ومحبة الخرائط cartophilia، ويرى أن استخدام وسائل الاستشعار عن بعد قد يؤدي إلى تحقيق هاتين الغايتين [٢٤، ص٢٢٤].

وقد لاحظ الباحثان أن كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* المقرر الجديد ١٩٩٥/١٩٩٦م احتوى على كثير من المفاهيم والمهارات الجغرافية التي تضمنتها وحدات الكتاب الخمس وهي: الخرائط والصور الجوية والفضائية، وجغرافية الزراعة، وجغرافية الصناعة، وجغرافية النقل، والسكان والموارد الاقتصادية.

كما لاحظا أن الهدف الرئيس الذي يركز على اكتساب الطلبة للمفاهيم والمهارات الجغرافية كان يتصدر قائمة الأهداف في كل وحدة من وحدات الكتاب، وهذا ما دفع الباحثين للوقوف على مدى اكتساب معلمي الجغرافيا لهذه المفاهيم والمهارات في محاولة للتعرف على استعدادهم المفاهيمي في هذا المجال.

## أهداف الدراسة وتساؤلاتها

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى اكتساب معلمي الجغرافيا للمفاهيم الواردة في كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* ومهاراتها، كما هدفت إلى التعرف على أثر الجنس والخبرة والتفاعل بينهما في اكتساب معلمي الجغرافيا لهذه المفاهيم والمهارات الجغرافية، ومن أجل هذا سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مدى اكتساب معلمي الجغرافيا للمفاهيم الواردة في كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* ومهاراتها مقارنة بالمستوى المقبول تربويا؟ وقد انبثق عن هذا السؤال السؤالان الفرعيان التاليان:

أ ) هل يوجد فرق جوهري بين مستوى اكتساب معلمي الجغرافيا لمفاهيم الجغرافيا الاقتصادية ومهاراتها وبين المستوى المقبول تربويا يعزى إلى الجنس؟

ب) هل يوجد فرق جوهري بين مستوى اكتساب معلمي الجغرافيا لمفاهيم الجغرافيا الاقتصادية ومهاراتها وبين المستوى المقبول تربويا يعزى إلى الخبرة التعليمية؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب معلمي الجغرافيا لمفاهيم الجغرافيا الاقتصادية ومهاراتها تعزى إلى الجنس؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب معلمي الجغرافيا لمفاهيم الجغرافيا الاقتصادية ومهاراتها تعزى إلى الخبرة التعليمية؟

٤- هل تُلاحظ فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب معلمي الجغرافيا لمفاهيم الجغرافيا الاقتصادية ومهاراتها تعزى إلى التفاعل بين الجنس والخبرة.

## أهمية الدراسة

يأمل الباحثان أن تكون هذه الدراسة مفيدة لمعلمي الجغرافيا، حيث إنها قد تمكنهم من الاستفادة من نتائجها التي قد تكشف عن واقع اكتساب المعلمين للمفاهيم والمهارات الواردة في كتاب *الجغرافية الاقتصادية* المقرر للصف الأول الثانوي ١٩٩٥/١٩٩٦م، وكذلك قد يمكنهم من الاستفادة من الاختبار الذي تم إعداده لأغراض

هذه الدراسة. ومن الممكن أن تساعد نتائج الدراسة المهتمين بالتدريب بتلبية حاجة معلمي الجغرافيا، عن طريق عقد دورات تدريبية مكثفة في الناحية الأكاديمية، إضافة إلى أنها قد تدفع بالمعنيين في الجامعات الأردنية لإعادة النظر في مساقات الجغرافيا وإثرائها، وأخيرا قد تفيد هذه الدراسة في مراجعة كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* مراجعةً واعية تعمل على تحسينه وتجويده.

**التعريفات الإجرائية**

وردت بعض المفاهيم في هذه الدراسة يعرفها الباحثان إجرائيا كما يلي :

١- *المفهوم*: مجموعة من الحقائق الجغرافية التي تشترك في خصائص معينة يعبر عنها بكلمة واحدة أو أكثر مثل : مقياس الرسم والصناعة.

٢- *المهارة* : قدرة المعلم على فهم المعرفة الجغرافية وتطبيقاتها الواردة في الكتاب المدرسي مثل قراءة الخريطة وتحليل الرسم البياني.

٣- *مدى اكتساب المفاهيم والمهارات* : مدى استيعاب معلمي الجغرافيا للمفاهيم والمهارات الواردة في كتاب *الجغرافيا الاقتصادية*، ويعبر عنها بالعلامة التي يحصل عليها المعلم على الاختبار التحصيلي المعد لهذه الدراسة.

٤- *المستوى المقبول تربويا* : هو حصول المعلم على علامة ٧٥٪ على الاختبار الذي أعده الباحثان في هذه الدراسة، وقد تم تحديد هذا المستوى بناءً على طريقة انقوفز Angoffs الموضحة بالتفصيل فيما بعد.

٥- كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* : كتاب جديد تم تأليفه في ضوء خطة التطوير التربوي، ويتضمن خمس وحدات مقررة دراسيا على طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي والعلمي في العام الدراسي ١٩٩٥/١٩٩٦م، وأقرته وزارة التربية والتعليم الأردنية في قرارها رقم ٩٥/٥٣ بتاريخ ١٩٩٥/٣/٢١م. ويتصدر الكتاب قائمة بالأهداف كما وللكتاب دليل للمعلم يتضمن أهداف كل وحدة وطرائق تخطيطها وتقويمها.

*معلم الجغرافيا* : هو المعلم الذي يحمل بكالوريوس في الجغرافيا، ويقوم بتدريسها في المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية خلال فترة إجراء هذه الدراسة.

**محددات الدراسة**

يحد من إمكانية تعميم نتائج هذه الدراسة ما يلي:

١- اقتصرت هذه الدراسة على عينة من معلمي الجغرافيا ومعلماتها في مدارس مديريات تربية إربد الأولى وبني كنانة ولواء الكورة في الأردن للعام الدراسي ١٩٩٥-١٩٩٦م.

٢- اقتصرت عينة الدراسة على ٣٠ معلما ومعلمة فقط تيسيرا لسهولة تطبيق اختبار التحصيل عليهم وضبطا لإجراءات الدراسة.

٣- بما أن الاختبار المستخدم في هذه الدراسة هو من إعداد الباحثين وغير مقنن، لذلك تعتمد نتائج هذه الدراسة على مدى صدقه وثباته.

**الدراسات السابقة**

تنوعت الدراسات التي تناولت اكتساب المفاهيم والمهارات، سواء لدى المعلمين أو الطلاب وشملت علوم مختلفة، ولتسهيل الاستفادة منها قام الباحثان بتصنيف هذه الدراسات إلى:

أ ) الدراسات التي تناولت اكتساب المفاهيم والمهارات في ميادين الدراسات الاجتماعية.

ب) الدراسات التي تناولت اكتساب المفاهيم والمهارات في ميادين العلوم الأخرى.

**١- الدراسات التي تناولت اكتساب المفاهيم والمهارات في ميادين الدراسات الاجتماعية**

قام أبو حماد [٢٧] بدراسة هدفت إلى معرفة مدى اكتساب معلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية وطلبتهم لمهارات قراءة الخريطة، وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٥ معلما

ومعلمة و٣٨٣ طالبا وطالبة في مديرية التربية والتعليم لمحافظة إربد. وقد بينت نتائج الدراسة أن اكتساب المعلمين لمهارة قراءة الخريطة كان أقل من المستوى المقبول تربويا. وأنه لا أثر للجنس والخبرة في اكتساب المعلمين مهارات قراءة الخريطة، وأن اكتساب طلاب المرحلة الثانوية لهذه المهارات كان أقل من المستوى المقبول تربويا، مع وجود فروق في اكتساب الطلاب لهذه المهارات لصالح الذكور.

وفي دراسة مشابهة قام بها أبو الهيجاء [١٠] هدفت إلى التعرف على مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية ومعلماتها في الصف السادس لمهارات قراءة الخرائط والرسوم البيانية الواردة في كتاب التربية الاجتماعية المقرر للصف نفسه، وأثر ذلك في مدى اكتساب التلاميذ لتلك المهارات. وقد تكونت عينة الدراسة من ٢٠ معلما ومعلمة و٦٢٥ تلميذا وتلميذة موزعين في ٢٠ شعبة صفية و٢٠ مدرسة: ١٠ ذكور و١٠ إناث. واستخدم في دراسته اختبارا تحصيليا لقياس مدى اكتساب المهارات، وقد أسفرت دراسته عن النتائج الآتية:

- انخفاض مستوى تحصيل المعلمين عن المستوى المقبول تربويا (٨٠٪).
- وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل المعلمين تعزى لجنسهم، لصالح الذكور.
- انخفاض مستوى تحصيل التلاميذ عن المستوى المقبول تربويا (٦٠٪).
- وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل التلاميذ تعزى لجنس المتعلم، لصالح الذكور.
- وجود علاقة دالة إحصائيا بين مدى اكتساب المعلمين للمهارات ومدى اكتساب تلاميذهم لها.

وحاولت دراسة المومني [٦] التعرف إلى مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية للمفاهيم والمهارات والتعميمات التاريخية المقررة على طلبة الصف الثالث الإعدادي (التاسع)، والعلاقة بين اكتساب المعلمين والتلاميذ لهذه المفاهيم والمهارات والتعميمات. وقد كشفت الدراسة عن النتائج التالية:

- انخفاض مستوى تحصيل المعلمين عن المستوى المقبول تربويا (٨٥٪).
- عدم وجود فروق في تحصيل المعلمين يعزى إلى الجنس.

- انخفاض مستوى تحصيل التلاميذ عن المستوى المقبول تربويا (٦٠٪).
- عدم وجود فروق في تحصيل التلاميذ تعزى إلى الجنس.
- عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين مدى اكتساب المعلمين والمعلمات للمفاهيم والمهارات والتعميمات ومدى اكتساب تلاميذهم لها.

وأجرى الطيطي دراسة [٨] هدفت إلى التعرف على مدى اكتساب معلمي الجغرافيا للمرحلة الإعدادية (الأساسية) للمفاهيم والمهارات الجغرافية الواردة في كتاب *جغرافية العالم العربي* المقرر على طلبة الصف الثالث الإعدادي، واكتساب طلبتهم لها. وقد تكونت عينة الدراسة من ١٣ معلما يعملون في ١٣ مدرسة من مدارس وكالة الغوث الدولية في منطقة إربد، و٤٥١ طالبا وطالبة، واستخدم اختبارا تحصيليا لقياس مدى اكتساب المعلمين والطلاب للمفاهيم والمهارات، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- انخفاض مستوى تحصيل التلاميذ عن المستوى المقبول تربويا (٦٠٪).
- وجود فروق في تحصيل التلاميذ تعزى إلى الجنس، لصالح الإناث.
- انخفاض مستوى تحصيل المعلمين للمفاهيم والمهارات على المستوى المقبول تربويا (٨٠٪).
- وجود علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين مدى اكتساب المعلمين للمفاهيم والمهارات ومدى اكتساب تلاميذهم لها.

كما قام شواقفه [٢٨] بدراسة هدفت إلى معرفة مدى اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في الأردن للمفاهيم الجغرافية، ومهارة قراءة الخرائط، وأثر الجنس والمستوى التعليمي في ذلك، واشتملت العينة على ٣٨٦ طالبا وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في إربد، موزعين على الصفوف الثانوية الثلاثة. واستخدم الباحث اختبارا تحصيليا من إعداده لقياس مدى اكتساب الطلاب للمفاهيم والمهارات. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب الطلاب للمفاهيم والمهارات تعزى للمستوى التعليمي، لصالح طلاب الصف الأول الثانوي (العاشر حاليا).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب الطلاب للمفاهيم والمهارات تعزى إلى الجنس ، لصالح الإناث.

وأجرى انغوباردي Ongobardi [٢٩] دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية كان غرضها معرفة مدى فهم معلمي الدراسات الاجتماعية لموضوع الأخلاق، وأثر ذلك في تحصيل طلابهم للموضوع نفسه حسب مقياس كولهبيرج للنمو الخلقي، حيث درب الباحث أربعة معلمين في موضوع الأخلاق واعتبرهم عينة تجريبية، وأربعة معلمين آخرين لم يتلقوا أي تدريب، واعتبرهم وطلابهم عينة ضابطة، واختبر بعد ذلك طلاب المعلمين الثمانية في الموضوع. وأشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية.

وهدفت الدراسة التي قامت بها ارمنتو Armento عام ١٩٧٥م [٦] إلى معرفة أثر فهم معلم الاقتصاد للمفاهيم والتعميمات الاقتصادية في تحصيل طلاب المرحلة الابتدائية لتلك المفاهيم والتعميمات، وقد وجدت علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين فهم المعلمين لتلك المفاهيم والتعميمات وتحصيل طلابهم لها.

كذلك قام هرنغ Heering عام ١٩٦٩م [٧] بدراسة في الولايات المتحدة هدفت إلى الكشف عن أثر معرفة المعلم في علم الاجتماع في تحصيل طلاب المرحلة الابتدائية في مادة علم الاجتماع، وأشارت دراسته إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين معرفة المعلم في مادة الاجتماع وتحصيل طلابه في تلك المادة.

**٢- الدراسات التي تناولت اكتساب المفاهيم والمهارات في ميادين العلوم الأخرى**

قام جرادات [٣٠] بدراسة هدفت إلى التعرف على مدى اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي العلمي للمفاهيم والمهارات الأساسية في الرياضيات، وأثر الطلاب الفعّالين ذوي المستويات المتفوقة، وقد تكون مجتمع الدراسة وعينتها من طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في مدرسة المفرق الثانوية في العام الدراسي ١٩٩٣/١٩٩٤م، وقد بلغ عددهم ١٦٢ طالبا موزعين على خمس شعب. وقد استخدم الباحث اختبارا تحصيليا من إعداده لقياس مدى اكتساب الطلاب للمفاهيم والمهارات الأساسية في الرياضيات، وقد أسفرت الدراسة عن وجود مستوى مقبول في اكتساب الطلاب للمفاهيم والمهارات

الأساسية في الرياضيات كما أظهرت تفوق الشعب التي تضم عددا من الطلاب الفعّالين على الشعب التي يوجد بها عدد أقل من هؤلاء الطلاب.

وفي مجال الرياضيات أيضا أجرى لطفية [١٩] دراسة في الأردن كان الهدف منها الكشف عن العلاقة بين مدى اكتساب وفهم معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية العليا للمفاهيم الرياضية الأساسية ومدى اكتساب تلاميذهم لها، وقد أظهرت نتائجها ما يلي:

- وجود تدنٍ ملموس في اكتساب معلمي الرياضيات وفهمهم في المرحلة الابتدائية العليا للمفاهيم والمهارات الأساسية في الرياضيات.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في مدى اكتسابهم للمفاهيم والمهارات الأساسية في الرياضيات تعزى إلى الجنس.

- تدني اكتساب التلاميذ للمفاهيم والمهارات الأساسية في الرياضيات للمرحلة الابتدائية العليا.

- تفوق طلاب الصفين الخامس والسادس على الطالبات في التحصيل، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين طلاب وطالبات الصف الرابع.

- وجود علاقة إيجابية بين مدى اكتساب المعلمين للمفاهيم و المهارات الأساسية في الرياضيات في المرحلة الابتدائية العليا واكتساب طلابهم لها.

وفي المجال نفسه قام الدويري [٣١] بدراسة هدفت إلى معرفة مدى اكتساب طلبة المرحلة الإعدادية في الأردن للمفاهيم و المهارات الأساسية، وأثر الجنس و المستوى التعليمي. تكونت عينة الدراسة من ٧٢٠ طالبا و طالبة من طلبة الصفين الثاني و الثالث الإعداديين في مدارس إربد الحكومية و استخدم اختبارا تحصيليا من إعداده لقياس مدى اكتساب الطلبة للمفاهيم والمهارات الأساسية في الرياضيات. و قد بينت الدراسة النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلاله إحصائية في مدى اكتساب الطلبة للمفاهيم و المهارات الأساسية في الرياضيات في المرحلة الإعدادية تعزى للمستوى التعليمي.

- عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في اكتساب الطلبة للمفاهيم و المهارات الأساسية في الرياضيات في المرحلة الإعدادية تعزى إلى جنس الطالب.

أما في مجال العلوم فقد قامت البكري [٥] بدراسة هدفت إلى معرفة مدى اكتساب طلبة المرحلة الإعدادية في الأردن للمفاهيم و المبادئ التي تدرس لهم في العلوم العامة والعلاقة بين فهم المعلمين و فهم الطلاب لها، و أثر الجنس في ذلك، و كذلك العلاقة بين علامات الطلاب على الاختبار موضوع الدراسة و علاماتهم المدرسية. و قد تكونت عينة الدراسة من ٣٥ معلما ومعلمة للعلوم و١٧٤ طالبا و طالبة موزعين بالتساوي حسب المستوى التعليمي و الجنس، وقد استخدمت الباحثة خمسة اختبارات تحصيلية من إعدادها، أحدها للمعلمين، وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

- تدني تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية لمفاهيم ومبادئ العلوم.
- عدم وجود علاقة بين فهم المعلمين لهذه المفاهيم وفهم طلابهم لها.
- عدم وجود فروق في فهم الطلاب للمفاهيم تعزى للجنس.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فهم الطلبة لمفاهيم العلوم تعزى للمستوى التعليمي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين علامات الطلاب المدرسية وعلاماتهم على اختبار الباحثة.

كما قام رولينز Rollins [٣٢] بدراسة هدفت إلى قياس مدى اكتساب طلاب المرحلة الثانوية في تكساس لخمسة مفاهيم تم اختيارها من علوم الأرض. بالإضافة إلى ذلك هدفت إلى بحث أثر موقع المدرسة الجغرافي وحجمها، وجنس الطلاب، وعدد سنوات دراسة العلوم في مدى اكتساب طلاب المرحلة الثانوية هذه المفاهيم.

تضمنت إجراءات الدراسة تطوير اختبار من نوع اختبار من متعدد مكون من ٦٠ فقرة، تقيس كل فقرة أحد المفاهيم الخمسة، وتم اختيار معدل ٨٠٪ كمستوى مقبول لاكتساب المفهوم.

أظهرت الدراسة أن طلاب المدارس الكبيرة الذكور الذين تلقوا دراسة علمية تزيد على سنتين قد حصلوا على علامات أعلى من غيرهم.

كما أجرى العاني [٣٣] دراسة هدفت معرفة أثر الخلفية الأكاديمية للمعلمين على تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم في مدارس مدينة بغداد، وقد دلت

الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطلاب تعزى للمستوى الأكاديمي للمعلم لصالح المستويات الأكاديمية الأعلى.

ويستخلص الباحثان من الدراسات السابقة النقاط التالية:

١- تفاوتت الدراسات في المباحث الدراسية التي اهتمت بها، فقد اهتم بعضها بمبحث الدراسات الاجتماعية [٢٧ ؛٦ ؛ ١٠ ؛٨ ؛٢٨ ؛ ٢٩ ؛ ٧]، وبعضها بمبحث العلوم [٥٦ ؛ ٣٢ ؛ ٣٣] في حين اهتم بعضها الآخر في مبحث الرياضيات [٣٠ ؛ ٩ ؛ ٣١].

٢- تنوعت ميادين الدراسات الاجتماعية التي اهتمت بها الدراسات السابقة إذ اهتم بعضها بمبحث الدراسات الاجتماعية بشكل عام [٦ ؛ ٢٩]، والآخر اهتم بميدان الجغرافيا [٢٧ ؛٨ ؛٢٨]، وبمبحث الاقتصاد [١٦]، وبمبحث علم الاجتماع [٧]، والدراسة الحالية اهتمت بمبحث الجغرافيا الاقتصادية بالذات.

٣- تفاوتت الدراسات في المستوى التعليمي الذي تناولته، فقد أجرى بعضهم دراسته على المرحلة الثانوية [٢٧ ؛ ٣٠ ؛ ٣٢] وأجراها البعض الآخر على المرحلة الإعدادية [٨ ؛ ٥ ؛ ٣١] في حين أجراها بعضهم على المرحلة الابتدائية [١٦ ؛ ٣٢ ؛ ٧ ؛ ٩] والدراسة الحالية اهتمت بالمرحلة الثانوية وبخاصة الصف الأول الثانوي.

٤- ركزت بعض الدراسات على مدى اكتساب المعلمين والطلبة لمفاهيم الدراسات الاجتماعية ومهاراتها، حيث ركز بعضها على مهارة قراءة الخريطة [٢٧ ؛٨ ؛ ١٠] وعلى المفاهيم والتعميمات والمهارات التاريخية[٦٦]، في حين ركزت دراسات أخرى على المفاهيم والتعميمات الاقتصادية[٦]. والدراسة الحالية بحثت بالمهارات التي تناولتها الدراسات السابقة جميعا، مثل: قراءة الخريطة، والصور الجوية، والمفاهيم الاقتصادية العامة، عندما اتخذت كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* محورا لها.

٥- ركزت بعض الدراسات على مدى اكتساب المعلمين والطلبة للمفاهيم والمهارات العليا كالمهارات الرياضية [٣٠ ؛ ٣١ ؛ ٩] والمفاهيم العلمية العامة[٥] والمفاهيم ذات العلاقة بعلوم الأرض [٣٢].

٦- أشارت نتائج غالبية الدراسات السابقة إلى أن اكتساب كل من المعلمين والطلبة للمفاهيم والمهارات كان أقل من المستوى المقبول تربويا [٢٧ ؛٦ ؛ ١٠ ؛٨ ؛ ٩ ؛٥]،

في حين أشارت نتائج دراسة واحدة فقط إلى أن اكتساب الطلبة كان ضمن المستوى المقبول تربويا [٣٠].

٧- تضاربت نتائج بعض الدراسات حول أثر الجنس في اكتساب المعلمين والطلبة للمفاهيم والمهارات، ففي حين كشفت نتائج بعضها عن عدم وجود أثر للجنس [٢٧ ؛ ٦ ؛ ٩ ؛ ٣١] كشف الآخر عن وجود أثر للجنس لصالح الذكور[١٠] ولصالح الإناث [٨ ؛ ٢٨].

٨- كشفت نتائج بعض الدراسات عن أثر تفاعل عدة متغيرات على اكتساب الطلبة للمفاهيم، كموقع المدرسة الجغرافي، وحجمها، وجنس الطلبة، وعدد السنوات الدراسية، حيث تبين أن طلاب المدارس الكبيرة الذكور الذين تلقوا دراسة تزيد على سنتين كان اكتسابهم للمفاهيم عاليا [٣٢].

٩- تضاربت نتائج بعض الدراسات حول العلاقة بين اكتساب المعلمين للمفاهيم والمهارات واكتساب طلابهم لها، ففي حين كشفت نتائج بعضها عن وجود علاقة إيجابية [١٠ ؛ ٨ ؛ ٦ ؛ ٩] كشفت أخرى عن نتائج مغايرة لذلك عندما توصلت إلى عدم وجود علاقة [٧ ؛ ٥ ؛ ٦].

## الإجراءات المنهجية للبحث

### مجتمع الدارسة

تكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات الجغرافيا في مديريات التربية والتعليم في لواء الكورة وبني كنانة وإربد الأولى. وقد اختار الباحثان هذه المديريات لإمكانية تطبيق أداة الدراسة فيها، ووجود عدد من المشرفين التربويين الذين وافقوا على التعاون معهما في إجراء دراستهما، وقد بلغ مجموع المعلمين في المديريات الثلاث ١١٨ معلما ومعلمة يتوزعون حسب متغيرات الدراسة كما يظهر في جدول رقم ١.

جدول رقم ١. توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس وسنوات الخبرة).

| المديرية | عدد أفراد مجتمع الدراسة | الجنس | | سنوات الخبرة | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | | أقل من ١٠ سنوات | ١٠ سنوات فأكثر |
| إربد الأولى | ٥٦ | ذكور | ٤٢ | - | ٤٢ |
| | | إناث | ١٤ | ٧ | ٧ |
| بني كنانة | ٤٠ | ذكور | ٣٣ | ٨ | ٢٥ |
| | | إناث | ٧ | ٦ | ١ |
| الكورة | ٢٢ | ذكور | ١٥ | ٢ | ١٣ |
| | | إناث | ٧ | ٥ | ٢ |
| المجموع | ١١٨ | ذكور | ٩٠ | ١٠ | ٨٠ |
| | | إناث | ٢٨ | ١٨ | ١٠ |

يتضح من جدول رقم ١ أن هنالك ١٠ معلمين ذكور خبرتهم تقل عن ١٠ سنوات و٨٠ معلما خبرتهم ١٠ سنوات فأكثر، ومقابل ذلك يوجد ١٨ معلمة تقل خبرتهن عن ١٠ سنوات و١٠ معلمات خبرتهن ١٠ سنوات فأكثر، موزعين على المديريات الثلاث، (إربد الأولى، بني كنانة، الكورة).

### عيّنة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٣٠ معلما ومعلمة منهم ١٤ معلما و١٦ معلمة، موزعين حسب خبراتهم (أقل من ١٠ سنوات) ١٤ معلما ومعلمة، و(١٠ سنوات فأكثر) ١٦ معلما ومعلمة، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من كل مديريات التربية والتعليم التي شكلت مجتمع الدراسة وحسب متغيرات الخبرة والجنس. وبهذا تكون العينة مشتملة على جميع خصائص مجتمع الدراسة، وتشكل ٢٥.٤٪ من هذا المجتمع وهي نسبة ممثلة مقبولة لأغراض البحث التربوي. ويوضح جدول رقم ٢ ذلك.

جدول رقم ٢. توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس والخبرة.

| الجنس / الخبرة | أقل من ١٠ سنوات | ١٠ سنوات فأكثر | المجموع |
|---|---|---|---|
| ذكور | ٦ | ٨ | ١٤ |
| إناث | ٨ | ٨ | ١٦ |
| المجموع | ١٤ | ١٦ | ٣٠ |

**إجراءات الدراسة**

قام الباحثان بالخطوات التالية عند إجراء الدراسة:

١- مراجعة دقيقة لمحتويات الكتاب، ورصد المفاهيم والمهارات التي ينبغي أن يمتلكها معلم الجغرافيا في ضوء ما ورد في المنهاج.

٢- عرض قائمة المفاهيم والمهارات على عدد من المعلمين للتأكد من مدى مطابقتها لما هو في الكتاب، وإجراء التعديلات من حذف وإضافة.

٣- عمل لوحة مواصفات، بحيث تحدد نسبة فقرات الاختبار في ضوء الوحدات والمفاهيم الواردة في كل وحدة وإعداد الاختبار والتأكد من صدقه وثباته.

٤- استخراج معامل الصعوبة والتميز لكل فقرة من فقرات الاختبار، حيث بلغت درجة الصعوبة بين ٠,١٠ لأكثر الفقرات صعوبة و٠,٩٠ لأقلها، كما كانت معاملات التميز للاختبار الكلي تتراوح بين ٠,٢٠ لأقل الفقرات قدرة تمييزية، و٠,٨٠ لأعلاها قدرة تمييزية، وهي قيم مناسبة لأغراض الدراسة.

٥- تحديد المستوى المقبول تربويا لاكتساب المعلمين للمفاهيم والمهارات الواردة في كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* بـ ٧٥٪، وتم تحديد هذا المستوى حسب طريقة انكوفز Angoffs [٣٤]، وذلك عن طريق اختيار أربعة معلمين من معلمي الجغرافيا المتميزين من حيث المؤهل والخبرة، وتوجيه السؤال التالي لكل واحد منهم: ما احتمال أن يجيب المعلم الممتاز عن كل فقرة من فقرات الأداة إجابة صحيحة؟ علما بأن إجابتك محددة بين (٠-١) [٣٤]. وتم بعد ذلك استخراج متوسط إجابات المعلمين الأربعة لكل فقرة، ثم جمعت المتوسطات لكل الفقرات، وشكل حاصل الجمع ٧٥٪ واعتمد ذلك مستوى مقبولا تربويا.

٦- تطبيق الاختبار على المعلمين والمعلمات عينة الدراسة تحت إشراف الباحثين ضمانا لسلامة التطبيق ووصولاً لدرجة من الضبط ورصد البيانات وتحليلها وصولاً للنتائج.

**أداة الدراسة**

تكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي يقيس مجموعة من المفاهيم والمهارات الواردة في كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* ، بلغت فقراته ٦٠ فقرة من نوع الاختيار من متعدد تغطي المستويات الثلاثة الأولى من الأهداف السلوكية ( معرفة ، فهم ، تطبيق). ومن المفاهيم التي اشتمل عليها الاختبار ما يلي : مقياس الرسم ، التداخل في الصور الجوية ، الأقمار الصناعية ، معايير تفسير الصور الجوية ، رموز الخرائط الاقتصادية ، الرسوم البيانية ، الإبصار المجسم ، طول النهار ، التربة ، ريع الأرض الزراعية ، الزراعة الجافة والواسعة والكثيفة ، الموقع الصناعي ، معامل التصنيع ، النمور الأربعة في آسيا ، القيمة المضافة ، الصناعات الإحلالية ، الظهير ، ميناء ترانزيت ، المرفأ ، خطوط سكة الحديد العريضة ، تكاليف النقل ، متوسط الميل للاستهلاك ، الانكشاف الاقتصادي ، السياحة ، الموارد الطبيعية ، النمو الاقتصادي ، الفائض الغذائي ، العجز المائي والتنمية.

ومن المهارات ما يلي : قراءة الخريطة ، تحليل الرسوم البيانية ، تحليل الصور الجوية ، حساب المساحات على الخريطة.

**صدق الأداة**

استخدم الباحثان طريقة صدق المحتوى البنائي construct validity لتحقيق صدق الاختبار باتباع الخطوات التالية :

- دراسة كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* دراسة متعمقة ورصد المفاهيم والمهارات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم في ضوء ما ورد في المنهاج.

- بناء اختبار تحصيلي أولي زادت فقراته على ١٠٠ فقرة ثم عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم ستة محكمين من ذوي الخبرة، يتكونون من أستاذ في الجامعة وخمسة من المعلمين يحملون ماجستير في التربية، يعمل اثنان منهم في الإشراف، واثنان في الإدارة المدرسية والخامس يعلم الجغرافيا في المرحلة الثانوية. وقد طلب الباحثان من المحكمين دراسة الاختبار لتحديد مناسبة فقراته في ضوء ملاحظاتهم حيث استقر بصورته النهائية على ٦٠ فقرة (انظر الملحق).

**ثبات الأداة**

طبق الباحثان الاختبار على ٢٠ معلما من غير عينة الدراسة، واستخدم معادلة كودر ريتشاردسون (KR 20). وقد بلغ ثبات الاختبار ٠,٧٣ واعتبر ذلك مناسبا لإجراء الدراسة.

**متغيرات الدراسة**

تكونت متغيرات الدراسة من الآتي:

١ - المتغيرات المستقلة وتشمل:

أ ) الخبرة التعليمية : - قصيرة (أقل من عشر سنوات)
- طويلة (١٠ سنوات فأكثر)

ب) الجنس (ذكر، أنثى).

٢ - المتغير التابع: مدى اكتساب المعلمين للمفاهيم الواردة في كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* ومهاراتها.

**المعالجة الإحصائية**

١ - للإجابة عن السؤال الأول والأسئلة المتفرعة عنه استخدم الباحثان اختبار (ت) t-test لعينة واحدة لقياس الفروق بين متوسط اكتساب معلمي الجغرافيا في المرحلة

الثانوية للمفاهيم الواردة في كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* ومهاراتها في ضوء خبراتهم وجنسهم والمستوى المقبول تربوياً (٧٥٪).

٢- للإجابة عن الأسئلة: الثاني والثالث والرابع من أسئلة الدراسة، تم استخدام تحليل التباين الثنائي two way ANOVA لتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات تحصيل المعلمين حسب متغيري الخبرة والجنس والتفاعل بينهما ذات دلالة إحصائية.

## نتائج الدراسة

### أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والسؤالين المتفرعين عنه من أسئلة الدراسة

استخدم الباحثان اختبار (ت) t-test لعينة واحدة one sample case means لتحديد الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسط تحصيل المعلمين على الاختبار، والمستوى المقبول تربويا كما هو موضح في جدول رقم ٣.

**جدول رقم ٣. نتائج اختبار (ت) لقياس الفرق بين متوسط اكتساب معلمي الجغرافيا لمفاهيم الواردة في كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* ومهاراتها وبين المستوى المقبول تربوياً.**

| المتغيرات | عدد العينة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت المحسوبة |
|---|---|---|---|---|
| اكتساب المفاهيم والمهارات | ٣٠ | ٣١,٦ | ٧,٣ | ١٠,٣* |
| المستوى المقبول تربوياً | | ٤٥ | | |

* ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=٠,٠٠١).

يتضح من جدول رقم ٣، أن اكتساب معلمي الجغرافيا للمفاهيم الواردة في كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* ومهاراتها يقل عن المستوى المقبول تربويا ٧٥٪، فقد كان متوسط تحصيلهم على الاختبار ٣١,٦ بينما كان المستوى المقبول تربويا هو ٤٥ وهو فرق له دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α =٠,٠٠١).

أما الإجابة عن السؤالين المتفرعين عن هذا السؤال فيلخصها جدول رقم ٤.

**جدول رقم ٤ . نتائج اختبار (ت) لقياس الفرق بين متوسط اكتساب معلمي الجغرافيا للمفاهيم الواردة في كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* ومهاراتها وبين المستوى المقبول تربوياً في ضوء الخبرة التعليمية و الجنس .**

| المتغيرات | المستوى | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة ت محسوبة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ذكور | ١٤ | ٢٩,٣ | ١,٧٩ | ٨,٧٧ * |
| | إناث | ١٦ | ٣٣,٧ | ١,٠٨ | ٦,٢ * |
| الخبرة | أقل من ١٠ سنوات | ١٤ | ٣٢,٤ | ٢,٠٣ | ٦,٢ * |
| | ١٠ سنوات فأكثر | ١٦ | ٣٠,٩ | ١,٧ | ٨,٣ * |
| المستوى المقبول تربوياً | | ٣٠ | ٤٥ | | |

* ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α =١ ٠٠,٠ ).

يظهر من جدول رقم ٤ أن متوسط اكتساب المعلمين الذكور للمفاهيم والمهارات بلغ ٢٩.٣ ، وبلغ هذا المتوسط لدى المعلمات ٣٣.٧ ، وعند ذوي الخبرة القصيرة من الجنسين التي تقل عن ١٠سنوات هو ٣٢,٤ . أما عند ذوي الخبرة الطويلة من الجنسين ١٠سنوات فاكثر ، بلغ ٣٠,٩ وجميعها تختلف وبشكل كبير وبدلالة إحصائية على مستوى الدلالة (α=١ ٠٠,٠) عن المستوى المقبول تربويا ٤٥ ، حيث إن العلامة الكلية على الاختبار=٦٠ ، وأن المستوى المقبول تربوياً ٧٥٪ ، وبهذا كان ٤٥ من أصل ٦٠ =٧٥٪.

**ثانيا : نتائج الدراسة المتعلقة بالأسئلة الثاني والثالث والرابع**

للإجابة عن الأسئلة الثاني والثالث والرابع التي تحاول أن تبين فيما إذا كان هنالك فروق بين المعلمين في اكتسابهم للمفاهيم الواردة في كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* ومهاراتها ، وأثر الخبرة والجنس في ذلك ، استخدم الباحثان تحليل التباين الثنائي two way ANOVA الذي تظهر نتائجه في جدول رقم ٥.

**جدول رقم ٥. نتائج تحليل التباين الثنائي لأثر متغيري الجنس والخبرة التعليمية والتفاعل بينهما في اكتساب معلمي الجغرافيا للمفاهيم الواردة في كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* ومهاراتها .**

| مصدر التباين | مجموع مربعات الانحرافات | درجات الحرية | التباين ع٢ | قيمة ف (المحسوبة) | قيمة ف الحرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ١٤٤,٦٧ | ١ | ١٤٤,٦٧ | ٢,٧٤ | ٤.٢٢ |
| الخبرة التعليمية | ١٦,٦ | ١ | ١٦,٦ | ٠,٣١ | |
| التفاعل بين الخبرة والجنس | ٢٥,٧٣ | ١ | ٢٥,٧٣ | ٠,٤٩ | |
| الخطأ | ١٣٧٣٠٢ | ٢٦ | ٥٢,٨٢ | | |
| الكلي | ١٥٦,٠٢ | ٢٩ | | | |

يتضح من جدول رقم ٥ عدم وجود أثر لكل من الجنس، أو الخبرة التعليمية أو للتفاعل بينهما في مدى اكتساب معلمي الجغرافيا للمفاهيم الواردة في كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* ومهاراتها عند مستوى الدلالة الإحصائية (α=٠,٠٥) .

## مناقشة النتائج

### أولا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والسؤالين المتفرعين عنا

أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الأول وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٠١) بين مدى اكتساب معلمي الجغرافيا لمفاهيم الجغرافيا الاقتصادية ومهاراتها وبين المستوى المقبول تربويا، حيث تبين وجود تدنٍ كبير في مدى اكتساب المعلمين لهذه المفاهيم والمهارات، حيث يقل متوسط تحصيلهم على الاختبار (ت) بـ١٣,٦ علامة عن المستوى المقبول تربويا. كذلك لوحظ تدنٍ في مدى اكتساب المعلمين الذكور ٢٩,٣، عن المستوى المقبول تربويا (٤٥)، حيث يقل متوسط تحصيلهم بحوالي ١٥,٧ علامة عن هذا المستوى. أما مدى اكتساب المعلمات لهذه المفاهيم والمهارات ٣٣,٧، فهو أيضا دون المستوى المقبول تربويا، حيث يقل عن هذا المستوى بحوالي ١١,٣ علامة (انظر جدول رقم ٤).

وربما يعود السبب في انخفاض مستوى اكتساب معلمي الجغرافيا للمفاهيم والمهارات عن المستوى المقبول تربويا، إلى أن كتاب *الجغرافيا* كتاب جديد لم يدرسه المعلمون بعد، أو لاحتوائه على موضوعات ربما لم يدرسها كثير من المعلمين عندما كانوا طلبة، فكانت جديدة عليهم تماما مثل: موضوع الصور الجوية والفضائية.

وربما يرجع السبب كذلك إلى ضعف انتماء المعلمين لمهنتهم وقلة الاهتمام بتنمية أنفسهم أكاديميا في ميدان العلوم المختلفة، وقد تكون المسؤوليات الأسرية لكل من المعلمين والمعلمات والانشغال بها عن متابعة الدراسة والتحصيل سببا في تدني مستوى اكتساب كل من المعلمين والمعلمات للمفاهيم والمهارات الجديدة. وربما يعود السبب أيضا إلى عدم إعطاء التدريب على النواحي المعرفية والأكاديمية، النصيب الكافي في برامج تدريب معلمي الجغرافيا وتركيزه على النواحي المسلكية بصورة أكثر.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه كثير من الدراسات السابقة مثل دراسة أبو حماد [٢٧]، وأبو الهيجاء [١٠]، والطيطي [٨] التي طبقت جميعها على معلمي الجغرافيا، ودراسة المومني [٦] المطبقة على معلمي التاريخ، ودراسة [٩] أجريت على معلمي الرياضيات، ودراسة البكري [٥] التي نفذت على معلمي العلوم، مما يشير إلى وجود ضعف بين المعلمين، ويستدعي إعادة النظر في الإعداد الأكاديمي للمعلم عامة، ومعلم الجغرافيا خاصة.

**ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**

كشف تحليل التباين الثنائي لمتوسطات تحصيل المعلمين والمعلمات على الاختبار موضوع الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مدى اكتساب كل من المعلمين والمعلمات للمفاهيم والمهارات الواردة في كتاب *الجغرافيا الاقتصادية*، وإن كان متوسط المعلمات يزيد بحوالي ٤ علامات على متوسط المعلمين، إلا أنه فرق ليس له دلالة إحصائية، وبالتالي فهو فرق ليس جوهريا.

وربما يعود السبب في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات إلى أن الجميع هم من حملة البكالوريوس في الجغرافيا، وبالتالي فهم يتشابهون

من حيث الإعداد الأكاديمي. مما نتج عنه تقارب في المستوى، وأن المعلمين والمعلمات يعانون من المشكلات نفسها التي تعوق من نموهم الأكاديمي والمهني.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة كل من أبو حماد [٢٧]، والمومني [٦]، والطيطي [٨]، والبكري [٥]، والدويري[٣١]، بينما تختلف مع دراسة أبو الهيجاء [١٠] التي بينت تفوق المعلمات على المعلمين في اكتسابهم لمفاهيم الجغرافيا ومهاراتها في المرحلة الإعدادية.

**ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث**

أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب معلمي الجغرافيا للمفاهيم الواردة في كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* ومهاراتها تعزى إلى خبرة المعلم التعليمية، حيث كان متوسط تحصيل المعلمين ذوي الخبرة القصيرة يزيد بعلامتين فقط على متوسط تحصيل المعلمين ذوي الخبرة الطويلة، وهذا فرق ليس جوهريا، انظر جدول رقم ٥.

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن المعلمين ذوي الخبرة القصيرة كانوا يتمتعون بالحماس والاندفاع للعمل، مما مكنهم من التغلب على الفرق الناتج عن اكتساب المعلمين لبعض المفاهيم والمهارات نتيجة خبرتهم الطويلة، وربما يكون السبب في ذلك أيضا أن المعلم غالبا ما يكرر أداءه من سنة إلى أخرى حتى يمكن اعتبار الخبرة التعليمية لكثير من المعلمين والمعلمات خبرة تعليمية واحدة مكررة بعدد سنوات خدمته. وربما يشير ذلك إلى انخفاض دافعية المعلم نحو المهنة وانشغاله بأموره الخاصة، لذلك فهو لا يستفيد من زيادة عدد سنوات خدمته [٣٥]. وهذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه كل من يونغ وجاكبوس Young and Jackobs من أن الخبرة التعليمية تتوقف عن أن تكون عاملا مؤثرا في أداء المعلم بعد خمس سنوات من الخدمة، وتتفق مع دراسة شنايدر التي بينت أن ليس للخبرة أثر على أداء المعلم، وخاصة على مهارات الخرائط [٣٥]. كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة أبو حماد [٢٧] التي أسفرت عن عدم وجود اثر للخبرة التعليمية في اكتساب معلمي الجغرافيا للمهارات وخاصة مهارات قراءة الخريطة.

**رابعا: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع**

أشار تحليل التباين الثنائي لنتائج الاختبار، إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب معلمي الجغرافيا للمفاهيم الواردة في كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* ومهاراتها تعزى إلى التفاعل بين متغيري الخبرة التعليمية والجنس (انظر جدول رقم ٥). وقد يعود السبب في ذلك إلى عدم وجود أثر لأي من المتغيرين كل على حدة، في مدى اكتساب معلمي الجغرافيا لمفاهيم الجغرافيا الاقتصادية ومهاراتها مما أدى إلى عدم وجود أثر للتفاعل بينهما.

## التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة يوصي الباحثان بما يلي:

**إلى معلمي الجغرافيا**

- ضرورة الاهتمام باكتساب المفاهيم والمهارات في مجالات الجغرافيا المختلفة والإقبال على الدورات والتدريب التي تعقد لهذا الغرض والاستفادة من المعاجم الجغرافية المختلفة.

**إلى وزارة التربية والتعليم الأردنية**

- ضرورة تزويد كل كتاب من كتب الجغرافيا بقائمة للمفاهيم الواردة فيه، وتعريف كل منها.
- عقد دورات لتنمية المعلمين في الناحية الأكاديمية من وقت لآخر.

**إلى الباحثين**

- إجراء دراسة مشابهة لهذه الدراسة في نهاية العام لرصد أثر التغير في اكتساب المعلمين للمفاهيم والمهارات بعد تدريسهم لكتاب *الجغرافيا الاقتصادية*.

- إجراء دراسة تربط بين أثر اكتساب المعلمين للمفاهيم والمهارات الجغرافية واكتساب طلابهم لها .

- إجراء دراسة أخرى تأخذ بعين الاعتبار أثر متغيرات غير متغيرات هذه الدراسة في اكتساب المعلمين للمفاهيم والمهارات، مع زيادة في حجم أفراد عينة الدراسة .

- إجراء دراسة لتحليل محتوى الكتاب لبيان مدى ارتباطه بكتب الجغرافيا في الصفوف السابقة واللاحقة.

## الملحق

أختي المعلمة/ أخي المعلم

بعد التحية :

يقوم الباحثان بإعداد دراسة حول (مدى اكتساب معلمي الجغرافيا للمفاهيم الواردة في كتاب *الجغرافيا الاقتصادية* ومهارتها للصف الأول الثانوي).

لذلك أرجو منك الإجابة عن فقرات الاختبار بدقة من أجل تحقيق الفائدة العلمية من إجراء هذه الدراسة. علماً بأن نتائج هذا الاختبار لن تستغل إلا لأغراض البحث العلمي فقط وستكون سرية.

*ملحوظة* : تكون الاختبار من جزأين هما :

أ ) معلومات عن المعلم/المعلمة.

ب) اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد لكل فقرة أربعة بدائل واحدة منها فقط صحيحة، توضع إشارة (×) أمام السؤال وتحت الحرف الذي يمثله في ورقة الإجابة الخاصة بذلك.

**أ ) معلومات عامة**

المعلم ☐ ذكر ☐ أنثى

الخبرة ☐ أقل من عشر سنوات ☐ ١٠ سنوات فأكثر

**ب) الاختبار**

ملاحظة : اختر الإجابة الصحيحة وضعها في مكانها المناسب على ورقة الإجابة.

١- مقياس الرسم الأكثر دقة هو المستخدم في :

أ) الصور الفضائية ب) الخريطة جـ) الصور الجوية د) الصور الفوتوغرافية

٢- ينتج المركز الجغرافي الملكي الأردني خرائط طبوغرافية للأردن بمقياس رسم :

أ) ١/ ١,٠٠٠,٠٠٠ ب- ١/ ٥٠٠,٠٠٠ جـ)١/ ١٥,٠٠٠ د) ١/ ١٠,٠٠٠

٣- تظهر البيانات في الصور الجوية الملونة بلون أخضر عندما يتم التصوير بأفلام حساسة للأشعة :

أ) تحت الحمراء ب) الضوئية المرئية جـ) تحت البنفسجية د) الخضراء

٤- تبلغ نسبة التداخل الطولي في الصور الجوية :

أ) ٣٠٪ ب) ٥٠٪ جـ) ٦٠٪ د) ٧٠٪

٥- تكون مساحة الأرض الملتقطة بالصورة الجوية أكبر عندما يكون المحور الرأسي لآلة التصوير :

أ) مائلاً قليلاً ب) رأسيا جـ) مائلاً جدا د) أفقيا

٦- يكون تفسير الصور الجوية والاستنتاج منها أسهل عندما يكون المحور آلة التصوير :

أ) رأسيا ب) مائلاً قليلاً جـ) مائلاً جدا د) موجها

٧- في الصور الجوية غير الملونة تظهر المسطحات المائية بلون :

أ) أبيض ناصع ب) رمادي فاتح جـ) أسود قاتم د) لامع

٨- إذا كانت مساحة مدينة على خريطة مقياس رسمها ١/ ٢٥,٠٠٠ هو ٢٤ سم$^{٢}$ فإن مساحتها هي:

أ) ٦ كم$^{٢}$ ب) ١٢ كم$^{٢}$ جـ) ٢,٥ كم$^{٢}$ د) ١,٥ كم$^{٢}$

٩- تدور الأقمار الصناعية المنخفضة حول الأرض بمدار :

أ- عمودي على خط الاستواء ب- مواز لخط الاستواء

ج- مائل على خط الاستواء د- مائل جداً عن خط الاستواء

١٠- يمكن التعرف على أشجار الغابات من الصور الجوية غير الملونة باستخدام معيار :

أ) الشكل ب) الظل جـ) النسيج د) الظاهرات المحيطة

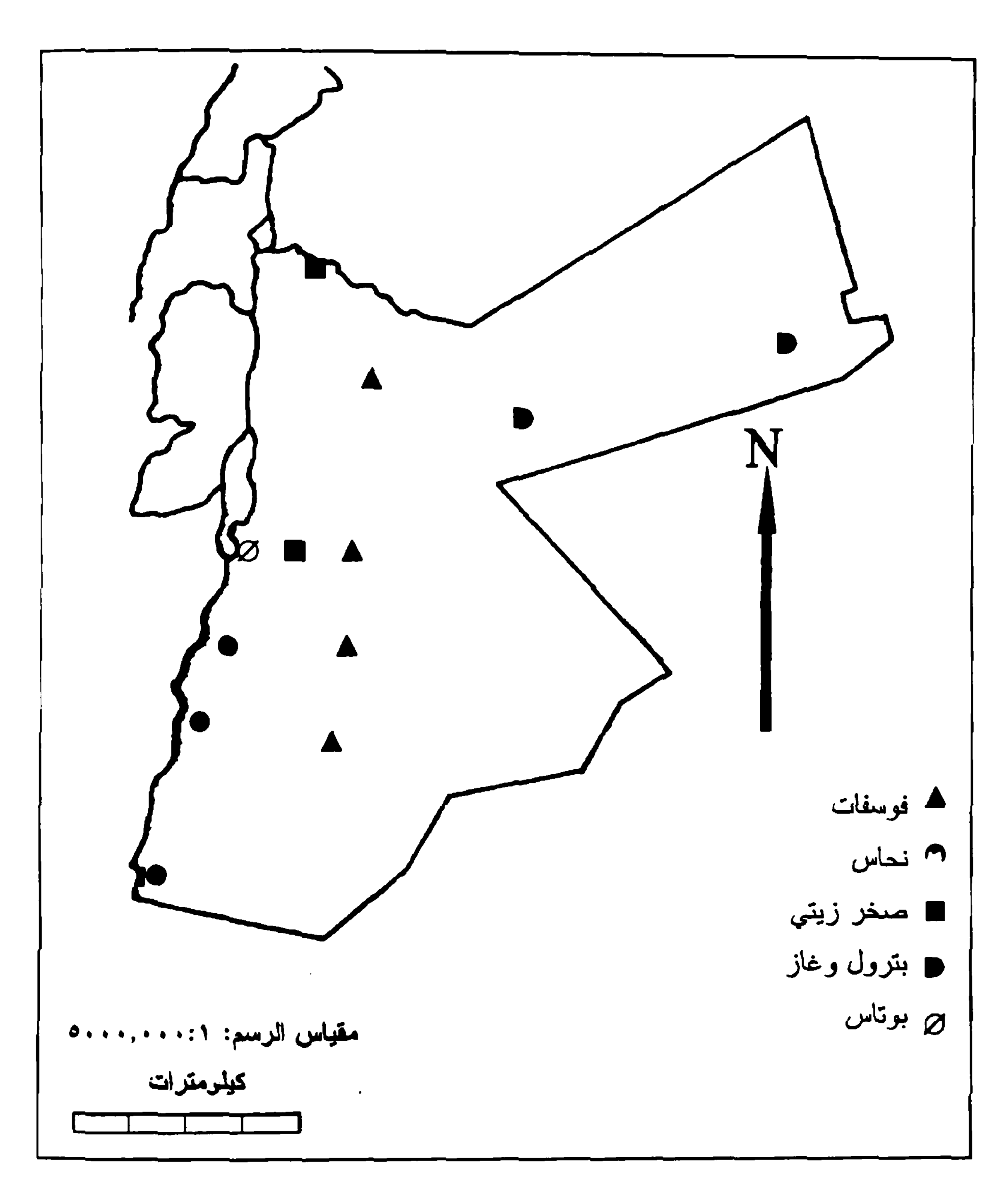
١١- الطريقة التي تستخدم في رسم خريطة (استعمال الأرض) هي :

أ) النقط ب) الرموز الموضعية

جـ) الرموز المساحية الكمية د) الرموز المساحية النوعية

١٢- الخريطة المرسومة بظلال متدرجة هي خريطة :

أ) مساحة نوعية ب) مساحة كمية جـ) طبوغرافية د) عامة




**شكل رقم ١. توزيع المعادن في الأردن.**

١٣- الطريقة المستخدمة في رسم خريطة المعادن في الأردن هي :

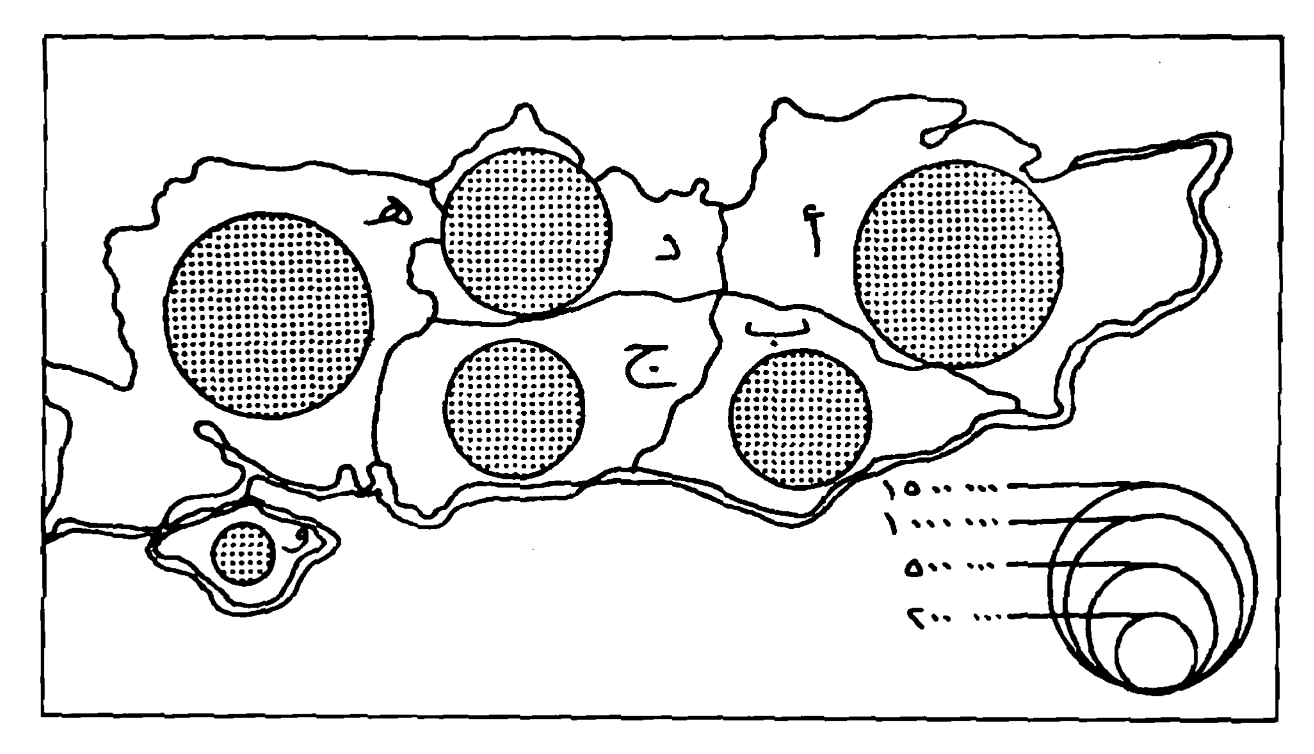
أ) المساحة النوعية ب) الموضعية جـ)الكمية د) النسبية

١٤- إذا كان التفاوت بين الأرقام في الإحصائية كبيراً يفضل أن تستخدم في تمثيلها بيانياً طريقة :

أ) الأعمدة ب) الدوائر النسبية جـ) الألوان د) الظلال المتدرجة

١٥- في الخريطة شكل رقم ٢ عدد السكان في الوحدة الإدارية (هـ) هو :

أ)١٥٠٠ نسمة ب) ١٠٠٠ نسمة جـ) ٥٠٠ نسمة د) ١٣٠٠ نسمة




شكل رقم ٢. خريطة توزيع السكان.

١٦- إذا كان الفرق بين أرقام إحصائية كبيرا جدا يفضل لتمثيلها بيانيا استخدام طريقة :

أ) النقط ب) الأعمدة جـ) الكرات النسبية د) الدوائر النسبية

١٧- تنتج عملية الإبصار المجسم من صورتين جويتين بسبب :

أ) وجود تداخل ب) التصوير المجسم جـ) استخدام الأجهزة د) سلامة النظر

١٨- نجاح زراعة القمح الربيعي في العروض الشمالية الباردة يعزى إلى :

أ) كثرة الأمطار ب) خبرة السكان الزراعية

جـ) طول النهار د) طول فصل النمو

١٩- من أنواع التربة الفقيرة بالمعادن تربة :

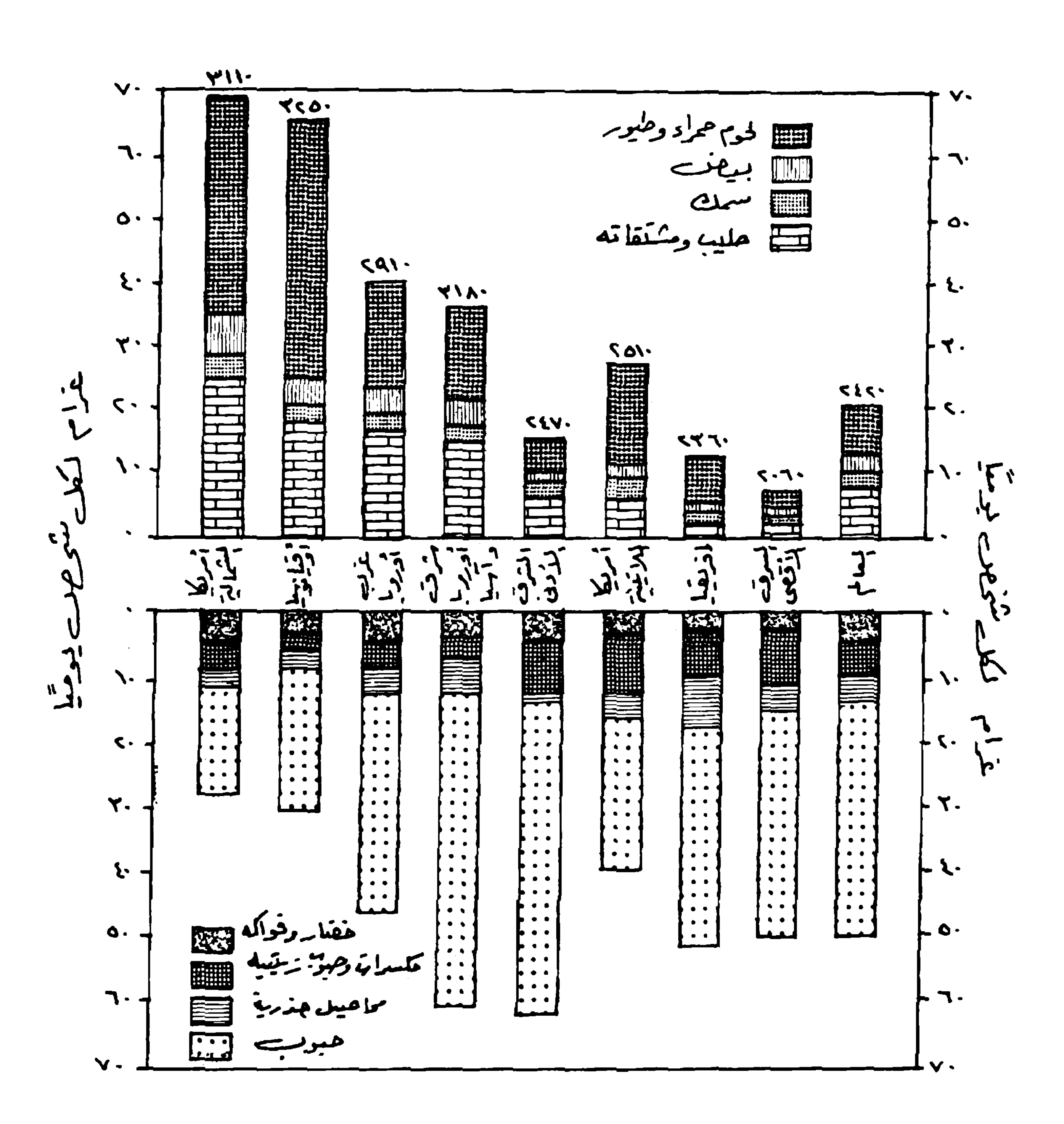
أ) البحر المتوسط الحمراء ب) الأراضي السوداء

جـ) اللاتريت الحمراء د) الأراضي الرملية

٢٠- من الشكل رقم ٣ يظهر

إن أعلى نصيب للفرد من اللحوم الحمراء والطيور هو لسكان قارة :

أ) أمريكا الشمالية ب) أوقيانوسيا ج) أفريقيا د) أمريكيا الجنوبية




**شكل رقم ٣. الاستهلاك اليومي من البروتين الحيواني والنباتي ومقدار السعرات الحرارية للشخص الواحد في قارات العالم وبعض الأقاليم.**

٢١- من الشكل أيضا رقم ٣

تبلغ نسبة البروتينات من الحبوب التي يحصل عليها سكان الشرق الأدنى يومياً حوالي :

أ) ٥٠ غراماً ب) ٦٥ غراماً ج) ٧٠ غراماً د) ٦٠ غراماً

٢٢- ريع الأرض الزراعية يعني :

أ) إنتاجها ب) أجرتها ج) ربحها د) ثمنها

٢٣- الزراعة الجافة هي التي :

أ) لا تحتاج إلى مياه ب) يصيبها الجفاف

ج) تعتمد على مياه الأمطار د) تعتمد على الري المتقطع

٢٤- يقصد بالتوسع الرأسي بالزراعة :

أ) زيادة مساحة الأرض الزراعية ب) زيادة الإنتاج عن طريق تجفيف المستنقعات

ج) زيادة إنتاج الأرض ذاتها د) استصلاح أراض للزراعة

٢٥- أهم محاصيل الزراعة الكثيفة هي :

أ) الحبوب الغذائية ب) الخضار ج) الأشجار المثمرة د) القطن

٢٦- الرقم الذي يمثل إقليم (سيرتاو) في البرازيل، على خريطة شكل رقم ٤ هو :

أ) (١) ب) (٢) ج) (٣) د) (٤)

٢٧- تتميز الزراعة الواسعة بـ :

أ) اعتمادها على الأيدي العاملة ب) تخصصها بإنتاج الخدمات الصناعية

ج) إنتاجها للاكتفاء الذاتي د) اعتمادها على الآلات الزراعية

٢٨- أهم عامل في تحديد الموقع الصناعي حسب رأي (ويبر) الألماني هو :

أ) التجمع الصناعي ب) تكاليف النقل

ج) توافر الأيدي العاملة د) توافر الطاقة

٢٩- يتركز الأوزون في طبقة الجو التي تدعى :

أ) الأيونوسفير ب) تروبوبوز ج) ستراتوسفير د) تروبوسفير

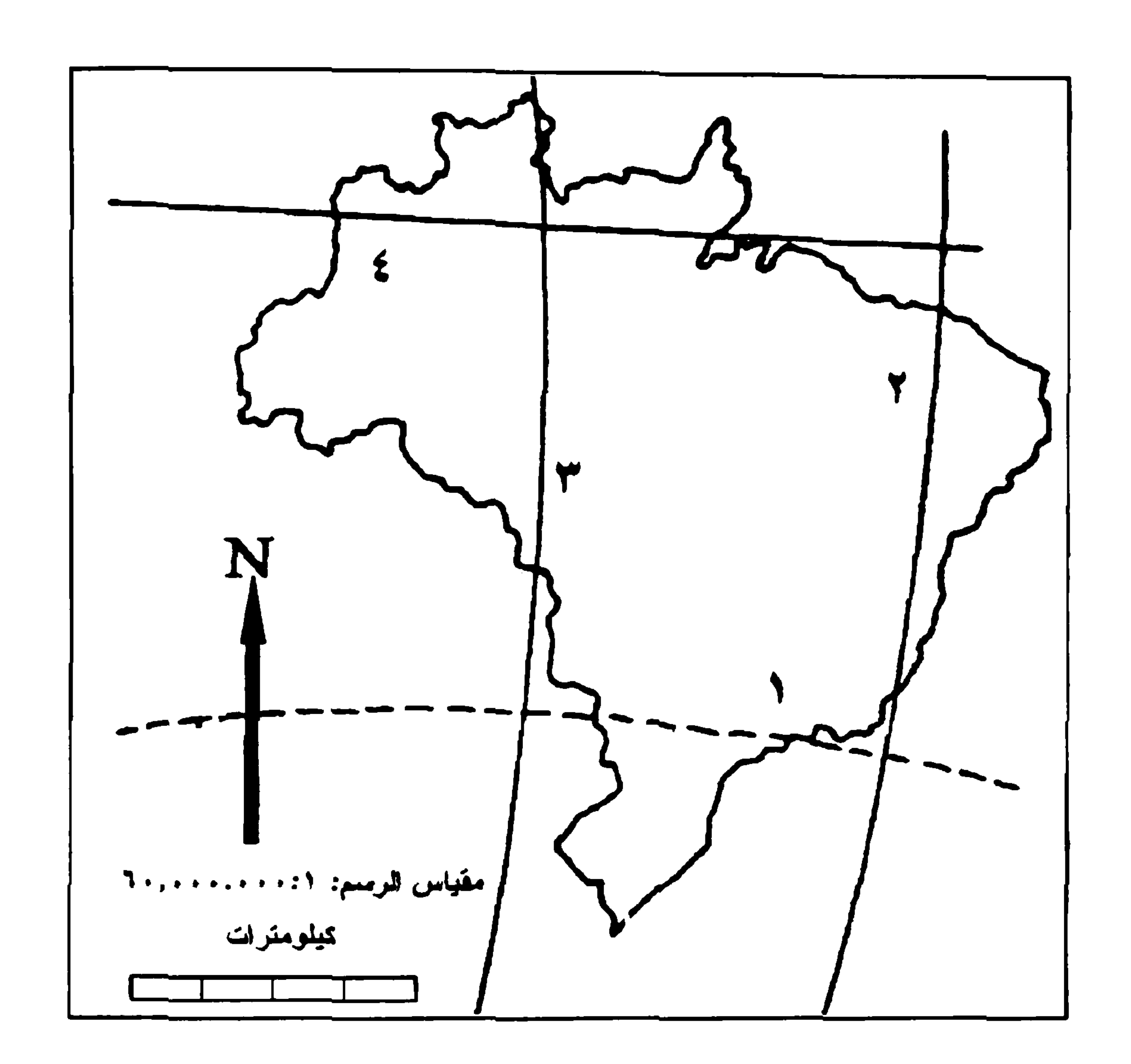
٣٠- تسرب غاز الهيدروجين السام عام ١٩٨٦م أدى إلى إلحاق ضرر كبير بسكان مدينة :

أ) تشيرنوبل ب) بومباي ج) نيومكسيكو د) بوبال

٣١- المصنع المنفرد هو الذي :

أ) يبنى منفرداً في مكان منعزل ب) لا يحتاج الى غيره من المصانع

جـ) يحتكر بإنتاج سلعة معينة د) ينفرد بملكية مالك واحد




شكل رقم ٤. خريطة البرازيل.

٣٢- الشركة متعددة الجنسيات هي التي :

أ) لها فروع في مختلف الدول ب) تمتلكها عدة دول

جـ) تمتلكها شركات من جنسيات مختلفة د) بها عمال من جنسيات مختلفة

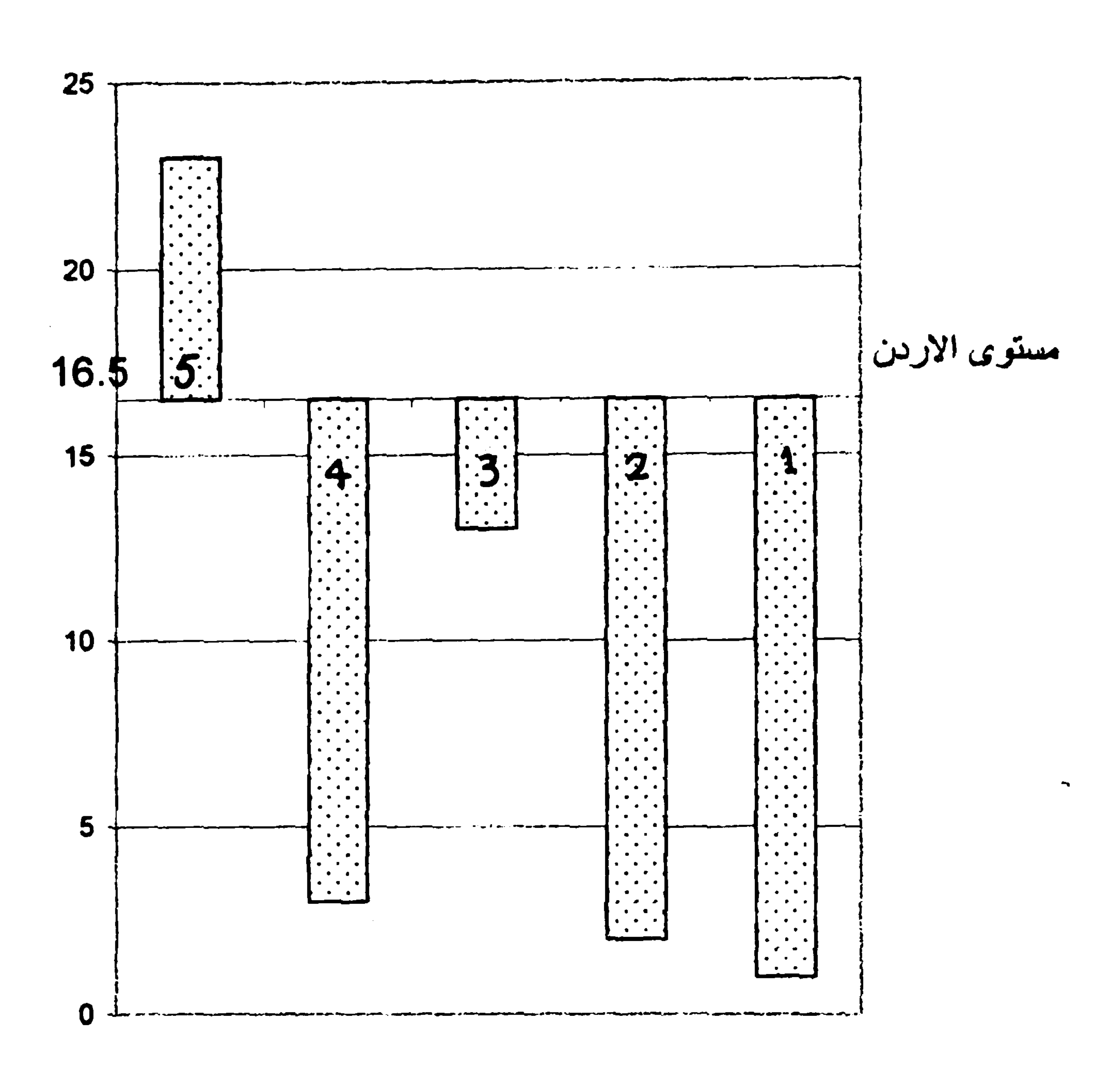
٣٣- عندما تكون نسبة العاملين في الصناعة محسوبة لكل ١٠٠٠ من السكان تدعى :

أ) النسبة التصنيعية ب) الكثافة الصناعية

جـ) الأشغال الصناعي د) التطور الصناعي

٣٤- من شكل رقم ٥ أعلى نسبة من العاملين في الصناعة توجد في المحافظة التي تحمل الرقم :

أ) (١) ب) (٢) جـ) (٣) د) (٤)




شكل رقم ٥. نسبة العاملين في الصناعة في خمس محافظات أردنية.

٣٥- المقياس الذي يأخذ باعتباره معدل استهلاك الفرد من الطاقة والفولاذ، ونسبة العاملين في الصناعة ومقارنة كل منها مع اكبر معدل موجود في العالم يدعى :

أ) درجة التطور ب) معامل الرفاه

جـ) معامل التصنيع د) معدل الاستهلاك

٣٦- مجموعة الدول التي تسمى بالنمور الأربعة في آسيا هي :

أ) كوريا الجنوبية، هونغ كونغ، سنغافورة وماليزيا

ب) تايوان، ماليزيا، الهند وكوريا الجنوبية

جـ) هونغ كونغ، سنغافورة، ماليزيا وتايلند

د) سنغافورة، كوريا الجنوبية، تايوان وهونغ كونغ

٣٧- (قيمة الإنتاج مخصوماً منه مستلزمات هذا الإنتاج) هو تعريف :

أ) الإنتاجية ب) الربح جـ) الدخل القومي د) القيمة المضافة

٣٨- عملية إنشاء صناعات تحويلية لتأمين حاجة السوق المحلية للاستغناء عن المنتوجات المستوردة تدعى :

أ) الاكتفاء الذاتي ب) الصناعات الاستهلاكية

جـ) الصناعات الإحلالية د) الصناعات الوطنية

٣٩- يعيق حركة الملاحة البحرية في بعض المناطق الساحلية تعرضها للأعاصير التي تدعى :

أ) الفون ب) الهوريكين جـ) الشنوك د)المزمجرات الغربية

٤٠- المنطقة الجغرافية التي يخدمها الميناء وتزوده بحاجاته تدعى منطقة :

أ) التزويد ب) التدعيم جـ) الخدمة د) الظهير

٤١- الموانئ التي تستخدم لتخزين السلع ونقلها إلى دولة مجاورة دون دفع رسوم جمركية تدعى موانى:

أ) الترانزيت ب) التخزين جـ) خدمة الجوار د) الترانسفير

٤٢- المسافة بين قضبان خطوط السكك الحديدية العريضة تبلغ :

أ) ١٥٠سم ب) ١٦٠سم جـ)١٧٠سم د)١٧٨سم

٤٣- أقل التكاليف لنقل البضائع لمسافات طويلة النقل بواسطة :

أ) السيارات ب) القاطرات جـ)السفن د) الطائرات

٤٤- إذا كان مكان رسو السفن محميا من الأمواج بصورة طبيعية فإنه يدعى :

أ) مرفأ ب) ميناء جـ) ملاذ د) محطة

٤٥- أقل التكاليف لنقل البضائع لمسافات قصيرة عندما تنقل بواسطة :

أ) القطار ب) السيارة جـ) الطائرة د) السفينة

٤٦- عندما تنسب قيمة الواردات إلى إجمالي الدخل فهذا المقياس يدعى متوسط الميل إلى :

أ) الاستهلاك ب) التصدير جـ) التجارة د) الاستيراد

٤٧- إذا كانت نسبة التجارة الخارجية للدولة مرتفعة دل ذلك على ارتفاع درجة :

أ) المرونة الاقتصادية ب) الانكشاف الاقتصادي

جـ) الديون الخارجية د) المساعدات الدولية

٤٨- تبلغ نسبة مساهمة السياحة في الدخل القومي للأردن حوالي :

أ)٨ ٪ ب)١٣ ٪ جـ)١٨ ٪ د) ٣٢٪

٤٩- يتم إحداث التقدم الاقتصادي في الدول عادة عن طريق :

أ) الاقتراض الخارجي ب) الاقتراض الداخلي

جـ) تطوير المهارات البشرية د) الاستعانة بالخبرات الأجنبية

٥٠- عناصر الطبيعة التي يستغلها الإنسان للحصول على حاجته منها تدعى :

أ) الثروات الاقتصادية ب) الموارد الطبيعية

جـ) الاحتياطي الطبيعي د) الموارد الاقتصادية

٥١- النظرية التي تربط بين حجم الموارد الاقتصادية للدولة وعدد سكانها تدعى نظرية :

أ) التزايد السكاني ب) الحجم الأمثل للموارد الاقتصادية

جـ) الحجم الأمثل للسكان د) النمو الاقتصادي للسكان

٥٢- زيادة الدخل القومي مقارنة بزيادة عدد السكان يشير إلى :

أ) الدخل القومي ب) الدخل الفردي

جـ) النمو السكاني د) النمو الاقتصادي

٥٣- تظهر مشكلة الخطر المائي إذا قل ما يتوافر للفرد سنويا من الماء العذب عن :

أ) ٥٠٠م$^{٣}$ ب) ١٠٠٠م$^{٣}$ جـ) ١٧٠٠م$^{٣}$ د) ٢٠٠٠م$^{٣}$

٥٤- الدولة العربية التي تعاني من وجود عجز مائي من بين الدول التالية هي :

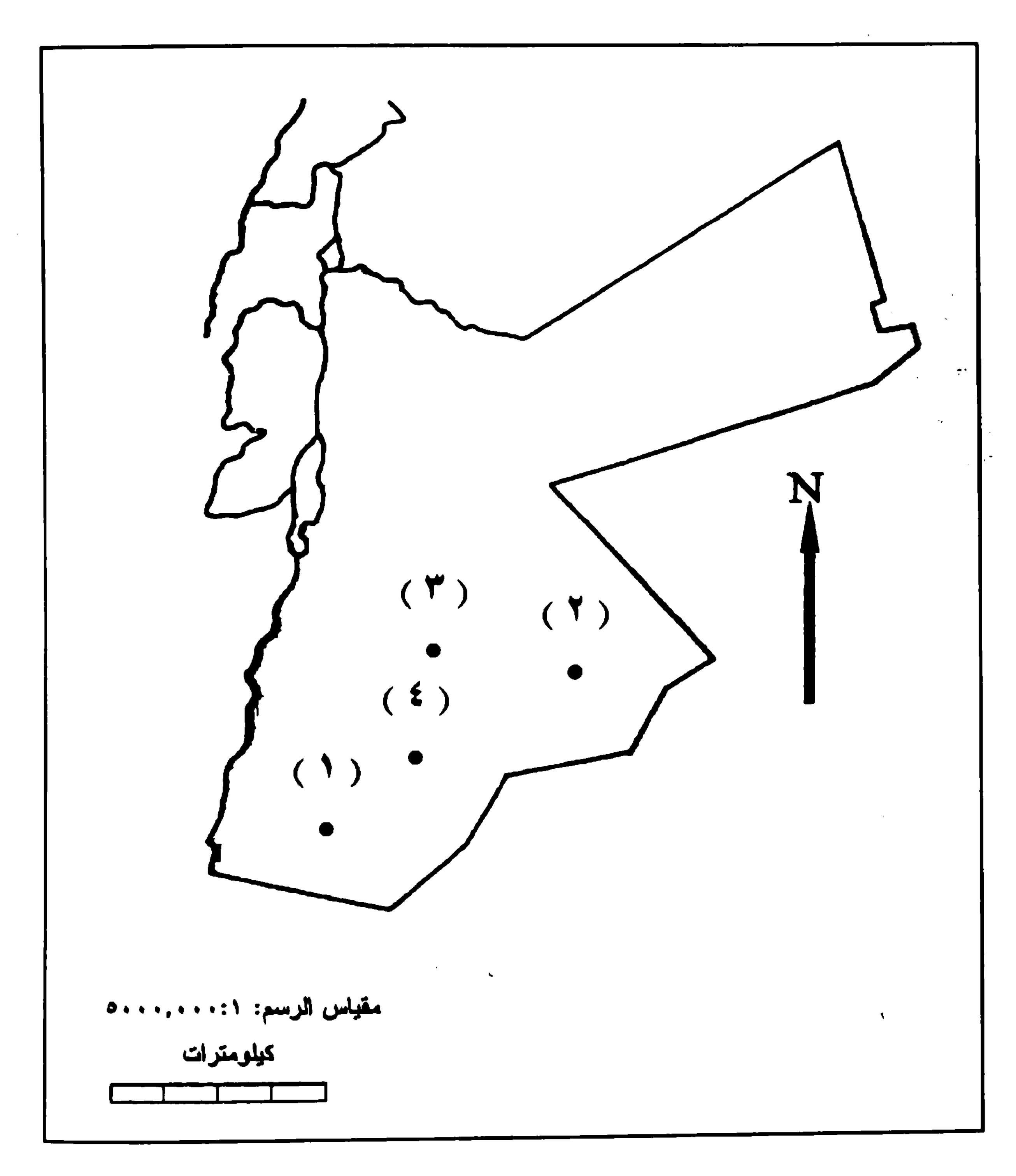
أ) ليبيا ب) موريتانيا جـ) مصر د) تونس

٥٥- الدولة العربية التي تتمتع بوجود فائض مائي لديها :

أ) عمان ب) اليمن جـ) فلسطين د) الجزائر

٥٦- قاع الديسي الغني بالمياه الجوفية في الأردن - على خريطة الأردن شكل رقم ٦ هو الذي يحمل الرغم التالي:

أ) (١) ب) (١) جـ)- (٣) د) (٤)




شكل رقم ٦. الأحواض المائية في الأردن.

٥٧- عندما تكون كمية الغذاء التي تناولها الشخص غير كافية فهذا يشير إلى :
أ) نقص الغذاء ب) سوء التغذية جـ) الأمن الغذائي د) كفاية التغذية

٥٨- الدولة العربية التي لديها فائض غذائي من الحبوب من الدول التالية هي :
أ) الأردن ب) لبنان جـ) ليبيا د) سوريا

٥٩- الدولة العربية التي لديها فائض غذائي من اللحوم والألبان هي :
أ) ليبيا ب) سوريا جـ) السعودية د) لبنان

٦٠- عملية تغيير أوضاع المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لتحسين أوضاع الناس تدعى :
أ) تغيير اجتماعي ب) تغيير اقتصادي جـ) تنمية د) نهضة

## المراجع


[١] Wooldridge, S.W. and W.C East. *The Spirit and Purpose of Geography*. 3rd ed. London: Hutchinson, 1967.

[٢] Martin, David S., and Saif Philip. "The Social Sciences in Teacher Preparation-A Special Place." *Social Education*, 51, no.5 (1987). 360-65.

[٣] Oliva, Peter F., and Kenneth T. Hanson. "What are the Essential Generic Teaching Competencies." *Theory into Practice*, 19 , no.2 (1982), 121-24.

[٤] Cornbleth, Catherine. "Knowledge in Curriculum and Teacher Education." *Social Education*. 51, no. 7 (1987), 513-16.

[٥] البكري، سوفانه. "العلاقة بين مدى فهم معلمي العلوم للمفاهيم والمبادئ العلمية وبين مدى فهم طلابهم لها في المرحلة الإعدادية." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٨٤م.

[٦] المومني، رفاعي قاسم. "العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي في المدارس الحكومية في الأردن للمفاهيم والتعميمات والمهارات التاريخية ومدى اكتساب طلابهم في الصف نفسه لها." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٨٥م.

[٧] Hering, William M. "The Relationship Between Student Performances on New Curriculum Materials and Teacher." Los Angeles: American Educational Research Association, 1969.

[٨] الطيطي، محمد. "اثر مدى اكتساب معلمي الجغرافيا في المرحلة الإعدادية للمفاهيم والمهارات الجغرافية في تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادي لتلك المفاهيم والمهارات في مدارس وكالة الغوث في الأردن." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٨٣م.

[٩] لطفية، لطفي. "العلاقة بين مدى فهم معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية العليا للمفاهيم الرياضية الأساسية ومدى فهم تلاميذهم لها." *مجلة البحوث العربية*، ٤، ع١ (١٩٨٤م)، ٨٤-٨٨.

[١٠] أبو الهيجاء، محمد أحمد. "العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الحكومية في الأردن لمهارات قراءة الخرائط والرسوم البيانية في الصف السادس الابتدائي ومدى اكتساب تلاميذهم في الصف نفسه لتلك المهارات." رسالة الماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٨٤م.

[١١] Spokewits, Thomas S. "Improving Teaching and Teacher Education." *Social Education*, 51, no.7 (1987), 495-98.

[١٢] Rowling, Elianor M. "Geography for Economic Understanding." *Teaching Geography*, 14, no. 2 (1989), 80-87.

[١٣] زيتون، عايش. *طبيعة العلم وبنيته تطبيقات في التربية العلمية*. عمان: دار عمار، ١٩٨٥م.

[١٤] Michaelis, John U. *Social Studies for Children in Democracy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1976.

[١٥] Jarolimek, John. *Social Studies in Elementary Education*. New York: Macmillan, 1977.

[١٦] Martorella, Peter H. *Social Studies Strategies : Theory into Practice*. New York: Harper and Row, 1976.

[١٧] Ehman, Lee, et al. *Toward Effective Instruction in Secondary Social Studies*. New York: Houghton Mifflin, Wiley and Sons, 1974.

[١٨] Hoover, Keneth H. *The Professional Teacher Handook: A Guide for Improving Instruction in Today's Middle and Secondary Schools*. Boston: Allyn and Bacon, 1977.

[١٩] Banks, James, and Ambrose A. Clegg. *Teaching Strategies for Social Studies Inquiry, Valuing and Decision-Making*. 2nd ed. Reading, MA: Addison-Wesley,. 1977.

[٢٠] Gross, Richard E., et al. *Social Studies for Our Times*. New York: John Wiley and Sons, 1978.

[٢١] Holtgrieve, Donald G., and Susan W. Hardwich. "Themes and Concepts in Geography." *Social Studies Review*, 28, no. 2 (1988), 12-21.

[٢٢] الفرحان، إسحق وزميلاه. *تعليم المنهاج التربوي*، عمان: دار البشير والفرقان، ١٩٨٤م.

[٢٣] Ausubel, D., K. Novak, and H. Hancien. *Educational Psychology; A Cognitive View*. 2nd ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., 1978.

[٢٤] Proctor, M. "Concepts or Skills? A Question of Focus." *Teacing Geography*, 12, no. 5 (1987).

[٢٥] القاعود، إبراهيم. *الدراسات الاجتماعية، مناهجها، أساليبها وتطبيقاتها*. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع، ١٩٩١م.

[٢٦] اللقائي، أحمد حسين، وبرنس أحمد، رضوان. *تدريس المواد الاجتماعية*. ط٣. القاهرة: عالم الكتب، ١٩٧٩م.

[٢٧] أبو حماد، حماد سالم. "مدى اكتساب معلمي الجغرافيا في المرحلة الثانوية وطلبتهم لمهارات قراءة الخريطة." رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

[٢٨] شوافقة، سعود محمد. "مدى اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في الأردن للمفاهيم الجغرافية ومهارة قراءة الخريطة الجغرافية" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٨٢م.

[٢٩] Ongobardi, Roand P. "The Effects of Teachers Training Sessions on the Moral Development of Their Students." *Dissertation Abstracts International*, 42, no. 2-A (1982), 22.

[٣٠] جرادات، هاني محمود. "مدى اكتساب طلبة الأول الثانوي العلمي المفاهيم والمهارات الأساسية في الرياضيات." *رسالة المعلم*، ٣٥، ع٤ (١٩٩٤م)، ٢١-٢٦.

[٣١] الدويري، نايف عواد. "اكتساب طلبة المرحلة الإعدادية في الأردن المفاهيم والمهارات الأساسية في الرياضيات." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٨١م.

[٣٢] Rollins, M. Mills. "The Attainment of Five Selected Earth Science Concepts by Texas High School Seniors." *Dissertation Abstracts International*, 41 no. 4 (1980), 1380-A.

[٣٣] Alani, Nizar. "The Relationship among Student Socio-economic Background, Teacher Academic Background, Sex Differences and Their Academic Achievement in Education of Sixth Grade Level in Baghdad, Iraq. " *Dissertation Abstracts International*, 39, no.12 (1979), 7230-A.

[٣٤] Angoffs, W.H. "Scales Norms, and Equivalent Scores." In R.L Torndike, ed., *Educational Measurement*. Washington D.C. American Council on Education, 1971, 514-15.

[٣٥] الصبيحي محمد. "أثر الخبرة والدرجة العلمية في ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية، وأثر ذلك في تحصيل طلابهم." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن، ١٩٨٦م.

# The Extent of the Acquisition of Geography Teachers of the Concepts and Skills Found in the First-Secondary Economic Geography Textbook in Jordan

**Ibrahim Al-Qaoud* and Muhammad Subeihi****
**Associate Professor, Dept. of Curricula and Instruction, College of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan, and*
***Educational Supervisor, Al-Koora Educational Directorate, Jordan*

**Abstract.** This study aimed at answering the following questions:

1- To what extent did geography teachers acquire the concepts and skills found in the economic geography textbook? The following two sub-questions were also discussed:

a- Is there a statistically significant difference related to sex between the acquisition of geography teachers of the concepts and skills of economic geography and the educationally - accepted standard?

b- Is there a statistically significant difference related to teaching experience between the acquisition of geography teachers of the concepts and skills of economic geography and the educationally - accepted standard?

2- Are there any statistically significant differences related to sex and teaching experience and their interaction in the teachers' acquisition of the concepts and skills of economic geography?

3- The population of the study was all the female and male teachers in Al-Koora, Bani Kenana and Irbid First districts (N=118). Selected sample of 30 males and females were randomly selected.

The study used a sixty-item achievement test to measure the extent of acquisition of these concept and skills, and the results of the statistical analysis were as follows:

1- The acquisition of geography teachers of the concept and skills of economic geography is below the educationally-accepted standard (75%) for males, females and teachers with a long or short teaching experience.

2- There are no statistically significant differences due to sex , teaching experience and their interaction in the acquisition of these concepts and skills.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٣٧٧-٤٣٨ (١٤٢١هـ/٢٠٠١م).

# أثر ما يقدم من برامج تدريبية لمديري المدارس ومديراتها في أدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم

**أمل بنت سلامة الشامان**

*أستاذ مساعد، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ١٤١٩/١١/٢٥هـ، وقبل للنشر في ١٤٢٠/٧/٢٠هـ)

**ملخص البحث.** هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر ما يقدم من برامج تدريبية لمديري المدارس ومديراتها قبل وأثناء ممارسة العمل الإداري في أدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم وذلك من خلال تسعين كفاية شملتها أداة الدراسة وتوزعت على سبعة محاور.

وقد تكونت العينة من جميع مدراء ومديرات المدارس الحكومية بالمراحل المختلفة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) في مدينة تبوك التعليمية وهي تشمل ٣٣ مديرا في المرحلة الابتدائية، و١٣ مديرا في المرحلة المتوسطة، و٨ مدراء في المرحلة الثانوية. كما تضمنت العينة ٣٥ مديرة في المرحلة الابتدائية، و١٩ مديرة في المرحلة المتوسطة، و١٢ مديرة في المرحلة الثانوية.

وقد توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها:

١- معظم أفراد العينة لم يأخذوا برامج تدريبية قبل مباشرة العمل الإداري؛ أما أثناء العمل الإداري فقد أفاد معظم من التحق ببرامج تدريبية أنهم أخذوا برنامجا تدريبيا واحدا فقط.

٢- أوضح معظم أفراد العينة أن الرغبة في توسيع المعلومات الإدارية كانت من العوامل المشجعة للالتحاق بالبرامج التدريبية بشكل كبير ثم تليها الحوافز الوظيفية.

أما بالنسبة لعامل التهرب من متاعب العمل، فإنه لم يكن دافعا للالتحاق بالبرامج التدريبية.

وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم بعض التوصيات أهمها:

١- إعادة النظر في برامج إعداد مدراء ومديرات المدارس قبل الخدمة وأثنائها حتى تعكس أهداف وإستراتيجيات هذه البرامج الحاجات التدريبية للمتدربين.

٢- الأخذ في الاعتبار أولويات الحاجات التدريبية من وجهة نظر المدراء والمديرات عند وضع الخطط التدريبية وعدم الاقتصار على رأي الخبراء.

٣- يجب أن يكون أحد الشروط الأساسية للتعيين في وظيفة مدير أو مديرة مدرسة هو حضور برنامج تدريبي في الإدارة المدرسية وإكماله بنجاح.

## المقدمة

أدى التطور السريع الذي يعيشه مجتمعنا الآن إلى إضافة العديد من المسؤوليات على العملية التربوية. فمن أجل أن تنهض البلاد بركب الحضارة والتقدم السائد في المجتمعات الغربية ، أصبح من الواجب علينا إعداد الأجيال الصاعدة إعدادا مناسبا يؤهلها الانضمام إلى ركب الحضارة ليصبحوا من الأجيال المبتكرة المبدعة وليس من الذين يستهلكون إنتاج الحضارة فقط.

ومن هذا المنطق أصبح على عاتق المؤسسات التعليمية مهمة صعبة تكمن في إعداد وتدريب الجيل الصاعد ليكون أكثر تكيفا وتأقلما مع التقدم الحضاري الذي يشهده مجتمعنا. لذا لم تعد تقتصر الإدارة المدرسية على النواحي الإدارية فحسب ، بل أصبحت تشمل النواحي الفنية والمالية وكل ما يختص بالطلاب والمدرسين والمناهج وتنظيم العلاقة بين البيت والمدرسة [١]، فالإدارة المدرسية لم تعد "عملا يستطيع كل فرد أداءه بالكفاءة المطلوبة ، فقد أصبحت (علما) له أصوله وقواعده و (فنا) يحتاج فيمن يمارسه صفات وسمات شخصية ونفسية وعقلية خاصة و (مهنية) لها أخلاقياتها وتقاليدها المستمدة من الإدارة المدرسية كعلم وفن" [١ ، ص ٢٢].

وفي هذا المجال أشار الحفيظ إلى أن نجاح التربية يتوقف على نجاح الإدارة ، فبدون نجاح الإدارة لا يمكن أن يتحقق أي نجاح للعملية التربوية بالمستوى الذي يحقق أهداف المؤسسة أو قد يكون النجاح نسبيا ، وفي هذه الحالة يكون الاعتماد على مجهودات فردية قاصرة وغير شاملة [٢].

وفي هذا الإطار انبثقت الحاجة إلى ضرورة التركيز على تطوير التدريب المهني قبل الخدمة وأثناءها لمن يقوم بمهام الإدارة ليتماشى مع أعباء هذه الوظيفة ؛ حيث إن الخبرة ليست كافية لكي يقوم مدير المدرسة بدوره بفعالية. فلابد أن ينال تحضير مدير المدرسة لتأدية واجبه العناية والاهتمام ، ولكي يؤدي مدير المدرسة واجباته المهنية بفعالية ونجاح لابد من حضوره عددا من البرامج التدريبية التي تساند عمله وتزوده بأحدث المعلومات في

هذا المجال، فمهما كان مدير المدرسة مؤهلا فهناك دائما مجال للتطوير والتحسين. ولقد دلت الأبحاث التربوية على أن إعداد مدير المدرسة يعد من أهم العوامل المساعدة في إتمام الأعمال بكفاءة ومقدرة؛ فعدد سنوات الخبرة لا يمكن أن يكون مؤشرا حقيقيا لفعالية مدير المدرسة [٣].

وقد استشعرت وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات أهمية التدريب أثناء الخدمة، فبذلا الجهود في هذا المجال وذلك من خلال عقد العديد من البرامج التدريبية للمدراء والمديرات بهدف تحسين الأداء وترسيخ المهارات وكسب المعلومات. بيد أنه، على الرغم من تعدد هذه البرامج واختلافها من حيث المدة والمحتوى، فإننا لا نجد أن محتوياتها تبنى على الاحتياجات الفعلية لمديري المدارس كما دعى المنيع ١٤٠٢هـ [٤]، وجميل [٥]، والمنيع ١٤١٦هـ [٦]، مما أدى إلى محدودية فائدة معظم البرامج التدريبية المقدمة حاليا كما ذكر كل من المنيع ١٤٠٢ هـ [٤]، والفريحي [٧]، وصادق [٨]، وجميل [٥]. لذا كان من الطبيعي أن تبرز ضرورة ملحة تتلخص في معرفة أثر التدريب في الأداء الوظيفي للمدراء والمديرات من وجهة نظرهم وذلك من أجل تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية لمديري المدارس ومديراتها.

وبما أن الخطوة الأولى للوصول إلى هذا الهدف هي معرفة أثر البرامج التدريبية في الأداء الوظيفي، فإن هذه الدراسة تسعى إلى معرفة أثر ما يقدم من برامج تدريبية لمديري المدارس ومديراتها قبل وأثناء ممارسة العمل الإداري في أدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم، وبالتالي فإن البحث لن يشمل تقويم برنامج تدريبي بعينه.

## أهمية الدراسة

جاءت أهمية هذه الدراسة للتعرف على أثر ما يقدم من برامج تدريبية لمديري المدارس ومديراتها قبل وأثناء ممارسة العمل الإداري في أدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم وعدم الاقتصار على رؤية الخبراء في تقويم أثر البرامج التدريبية في الأداء الوظيفي للمدراء والمديرات.

وتزداد أهمية هذه الدراسة لأنها تعد الأولى من نوعها في هذا المجال بالمملكة العربية السعودية على حد علم الباحثة، حيث لا توجد دراسات علمية منشورة تناولت أو بحثت موضوع مدى تأثير ما يقدم من برامج تدريبية لمديري المدارس ومديراتها قبل وأثناء ممارسة العمل الإداري في أدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم بمدينة تبوك التعليمية. كما تبرز أهمية هذه الدراسة لتسد النقص وتسهم في إثراء الدراسات المتعلقة بتقويم أداء البرامج التدريبية المقدمة للمدراء والمديرات في جميع مراحل التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

## أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على:

١- أثر ما يقدم من برامج تدريبية لمديري المدارس ومديراتها قبل وأثناء ممارسة العمل الإداري بمراحل التعليم العام (ابتدائي، متوسط، ثانوي) في الأداء الوظيفي من وجهة نظر أفراد العينة.

٢- توفير معلومات عن الحاجات التدريبية لمدراء ومديرات المدارس بغرض المساهمة في:

- تصميم برامج إعداد مدراء ومديرات المدارس قبل وأثناء الخدمة.
- تحديد أولويات الحاجات التدريبية لمدراء ومديرات المدارس.
- توضيح أهمية رؤية مدراء ومديرات المدارس لحاجاتهم ومعرفة العوائق التي تقف دون تحسين وتطوير معارفهم وعدم الاقتصار على رؤية الخبراء في تحديد ذلك.

## تساؤلات الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية في التعرف على أثر ما يقدم من برامج تدريبية لمديري المدارس ومديراتها قبل وأثناء ممارسة العمل الإداري في أدائهم الوظيفي من وجهة نظرهم وذلك بالإجابة عن التساؤلات التالية:

١- ما العوامل التي أدت إلى تشجيع المتدربين للالتحاق بالبرامج التدريبية المقدمة لمديري المدارس ومديراتها ؟

٢- ما مدى توافق البرامج التدريبية التي تقدم لمديري المدارس ومديراتها مع احتياجات العمل الذي يقومون به من وجهة نظر أفراد العينة ؟

- ما مدى التركيز على مهارات العمل الإداري في البرامج التدريبية لمديري المدارس ومديراتها من وجهة نظر أفراد العينة ؟
- ما أهمية التركيز على مهارات العمل الإداري التي تقدم في البرامج التدريبية لمديري المدارس ومديراتها من وجهة نظر أفراد العينة ؟
- ما مدى التركيز على بعض الموضوعات التي يجب أن يلم بها مديرو المدارس ومديراتها أثناء البرامج التدريبية ؟
- ما أهمية التركيز على بعض الموضوعات التي يجب أن يلم بها مديرو المدارس ومديراتها أثناء البرامج التدريبية من وجهة نظر أفراد العينة ؟

٣- ما مدى كفاءة القائمين على البرامج التدريبية في التدريس ؟

٤- ما هي الصعوبات أو المشاكل التي تواجه مديري المدارس ومديراتها أثناء حضورهم البرامج التدريبية؟

٥- هل البرامج التدريبية المقامة الآن صممت لتعالج المشاكل التربوية التي تواجه مدير المدرسة من وجهة نظر أفراد العينة ؟

٦- ما أثر الالتحاق بالبرامج التدريبية في الأداء الوظيفي لمديري المدارس ومديراتها من وجهة نظرهم ؟

٧- ما هي العوامل التي تحول دون حضور مديري المدارس ومديراتها البرامج التدريبية ؟

## حدود الدراسة

تقتصر هذه الدراسة على الحدود الموضوعية والزمانية والمكانية التالية :

*الحد الموضوعي*: لا تنطوي هذه الدراسة على تنظير لسلبيات أو إيجابيات البرامج التدريبية المقدمة لمديري المدارس ومديراتها أثناء الخدمة، وإنما تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى تأثير تلك البرامج التدريبية في الأداء الوظيفي من وجهة نظرهم.

*الحد المكاني*: اقتصرت الدراسة على مدينة تبوك التعليمية.

*الحد الزماني*: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الثاني من العام ١٤١٨- ١٤١٩هـ.

## مصطلحات الدراسة

**١- البرامج التدريبية**

وهي البرامج المقدمة من وزارة المعارف والرئاسة العامة لتعليم البنات لمدراء ومديرات المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية، ويقصد بها الموضوعات والأنشطة التي تقدم للمتدربين بشكل منظم في فتره زمنية معينة بهدف تنمية وتطوير مهارات ومعارف المتدربين والمتدربات.

**٢- الإدارة المدرسية**

الجهة التنفيذية التي تعمل على ترجمة الأهداف التربوية إلى أنشطة وبرامج داخل البيئة المدرسية.

**٣- الحاجات التدريبية**

مجموع التغيرات والتطورات التي يحتاجها مدير المدرسة لتحسين أدائه الوظيفي والمتعلقة بمعارفه ومهاراته واتجاهاته.

**٤- الأداء الوظيفي**

إنجاز الفرد ما يسند إليه من مهام بكفاءة وفاعلية.

**٥- مدير المدرسة**

قائد المسيرة التربوية في المدرسة وهو المسؤول عن تنفيذ الأهداف التربوية في ضوء الإمكانات المادية والبشرية المتاحة.

## الدراسات السابقة

يؤكد المنيع في دراسة بعنوان "برامج التدريب التربوي للمديرين في المملكة ودورها في تطوير الإدارة التعليمية ، " والتي هدفت إلى التعريف ببرامج التدريب التربوي لمديري المدارس الابتدائية والمتوسطة بكلية التربية بجامعة الملك سعود ، وذلك من حيث أهدافها ومقرراتها ودورها في تطوير الإدارة التعليمية وكان من بين النتائج :

١- أن البرامج التدريبية تتصف بالجمود وعدم التغيير فيما يتلاءم مع احتياجات الدارسين.

٢- قلة المواد ذات الصلة بالإدارة عند مقارنتها بالمواد الأخرى في البرامج المقررة للدارسين.

٣- كثرة المواد المقررة ، الأمر الذي لا يتيح مجالا لمناقشة القضايا التي تواجه المتدربين في مجال عملهم.

٤- التركيز علي الامتحانات ، الأمر الذي يؤدي إلى صرف وقت المتدربين بهذه الاختبارات وإهمال الجوانب المهمة في البرنامج ، خاصة تلك التي تتعلق بالجوانب المتصلة مباشرة برفع المستوى الإداري [٤].

وقد توصلت الفريحي ، في دراسة بعنوان : "أساليب إعداد مديرات المدارس الثانوية الرسمية للبنات في المملكة العربية السعودية " إلى أن التدريب أثناء الخدمة يواجه العديد من الصعوبات التي تحد من فاعليته مثل :

١- عدم تحمس المديرات للتدريب بسبب عدم وجود الدوافع.

٢- عدم وجود تجانس بين المتدربات من حيث التخصص الدراسي أو التأهيل أو الخبرة.

٣- الظروف الشخصية.

٤- كثرة عدد المتدربات في الصف الواحد.

هذا بالإضافة إلى توصل الباحثة للعديد من النتائج من أهمها :

١- معظم المديرات لم يلتحقن بدورات تدريبية.

٢- الترشيح لوظيفة مدير لا يتم بناء على التخرج من برنامج تدريبي.

٣- التدريب أثناء الخدمة لمديرات المدارس الثانوية يزيد من كفاءتهن الإدارية.

٤- البرامج التدريبية المقامة حاليا ذات فائدة محدودة [٧].

أما دراسة القرشي بعنوان "أثر مدة التدريب أثناء الخدمة على رفع كفاية مدير المدرسة " التي تهدف إلى معرفة مدى تحقيق برنامج التدريب التربوي في كلية التربية بجامعة أم القرى للخبرات والمهارات اللازمة لرفع كفاءة مديري المرحلة الابتدائية وما فوقها في فصل دراسي بدلا من فصلين دراسيين. وقد أجريت الدراسة على مجموعتين: المجموعة الأولى عددها ٨١ مديرا بالمرحلة الابتدائية والمجموعة الثانية ١٢٨ مديرا ممن شملهم التدريب لفصل دراسي واحد. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

١- الملتحقون ببرنامج التدريب من مديري المدارس يتطلعون بحرص إلى الاستفادة من المعلومات ذات العلاقة بعملهم في المدارس وخصوصا التي تركز على الطالب والتعليم وطريقة التدريس والمناهج.

٢- معرفة مدير المدرسة بقصر البرنامج يدفعه إلى مضاعفة الجهد لاجتيازه بنجاح.

٣- مديرو المدارس يهتمون بالمعلومات والمهارات ذات العلاقة بالجوانب التطبيقية في أعمالهم قبل وبعد التدريب أكثر من تلك المعلومات ذات الصبغة النظرية [٩].

وقد خلصت دراسة مصطفى بعنوان "دراسة ميدانية مقارنة لأساليب إعداد مديري المدارس الثانوية في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية" إلى النتائج التالية:

١- لا توجد معايير محددة لاختيار المديرين وإعدادهم.

٢- تمديد فترة الإعداد لكي تكون كافية لإحاطة المتدرب بجوانب الإدارة وأعمالها.

٣- مراعاة التجديد والتغيير في البرامج التدريبية.

٤- إتاحة الفرصة أمام المديرين لمواجهة التجديدات التربوية وأن لا تقتصر برامج التدريب على بدء التعيين في الوظيفة [١٠].

أما عقيلان ، فقد توصل في دراسة بعنوان "التخطيط مهمة أساسية من مهام مدير المدرسة" إلى أن محتوى الدورات التدريبية ذو صلة وثيقة بالعمل الإداري بالمدرسة مثل تطوير المناهج ، وزيارة الصفوف ، وإدارة الاجتماعات ، والإشراف على الأنشطة غير الصفية بالمدرسة ، ومتابعة تقويم الطلبة [١١]. ويختلف مع نتائج هذه الدراسة ما توصل إليه صادق في دراسة بعنوان "تطوير نظام تدريب القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم بدولة قطر" التي هدفت إلى دراسة واقع نظام التدريب المعمول به في قطر لتدريب القيادات التربوية وذلك من خلال تحديد سلبيات وإيجابيات هذه البرامج. وقد تم التوصل إلى أن الدورات التدريبية تركز على إكساب المتدربين المعارف النظرية وأنها تعاني من ضعف أساليب التقويم وعدم الأخذ بالاتجاهات المعاصرة المستخدمة في مجال تدريب القيادات التربوية [٨].

كما يتفق جميل في دراسة بعنوان "تطوير نظم تدريب القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين" التي هدفت إلى تنظير سلبيات وإيجابيات نظام تدريب القيادات التربوية في البحرين ، فقد توصل الباحث إلى أن تدريب القيادات التربوية يتم بدون تحديد دقيق للاحتياجات التدريبية للمتدربين وأن إعداد هذه البرامج يقتصر فقط على المختصين دون إشراك المتدربين في التخطيط. هذا بالإضافة إلي عدم ارتباط موضوعات البرامج التدريبية بالاتجاهات المعاصرة في الإدارة التربوية وأن أكثر الأساليب المتبعة في تدريس هذه الموضوعات هو أسلوب الإلقاء "المحاضرة" [٥].

وأجرى الزهراني وكسناوي دراسة بعنوان "نموذج مقترح لتطوير برنامج دورة مديري مدارس التعليم العام في ضوء مرئيات المتدربين بمركز الدورات التدريبية بمكة المكرمة بجامعة أم القرى ، " وقد توصل إلى أن غالبية المتدربين يشعرون بأن كفاءة البرنامج في تزويد المتدربين بأهداف الدورة قد تحقق بدرجة متوسطة ، أي أنه لم يصل إلى الطموحات المرجوة بدرجة عالية. كما أوضحت الدراسة أن غالبية مديري المدارس استفادوا بدرجة متوسطة من أساليب التدريس بسبب تأثير استخدام أسلوب المحاضرات وأن الرغبة لدى المتدربين في أن يكون الزمن المخصص لفعاليات برنامج الدورة مناسبة لقدراتهم وظروفهم [١٢].

كما أجرى موسى دراسة بعنوان "تقويم برامج مركز ا لدورات ا لتدريبية بكلية التربية من وجهة نظر مديري المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والموجهين التربويين على مدى ثلاثة أعوام" توصل فيها إلى عدة نتائج أهمها :

١- أغلبية المتدربين قد أدركوا تحقق أهداف البرامج التدريبية.

٢- محتويات البرامج التدريبية تعاني من بعض المشكلات مما يستدعي ضرورة إجراء دراسة لتلك المحتويات باستخدام تحليل المحتوى.

٣- موافقة معظم المتدربين على أن الأسلوب المستخدم بصفة دائمة تقريبا كان الإلقاء [١٣].

كما توصل المحبوب في دراسة بعنوان "آراء مديري ومديرات مدارس التعليم العام تجاه دورة مديري المدارس" إلى تأييد أفراد العينة لإقامة دورة مديري المدارس بشكل عام، وقد كان هناك اختلاف في وجهات النظر بين الجنسين لصالح المديرين. كما أوضحت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية بين متغيرات الدراسة ومحاورها خاصة في متغير حجم المدرسة. ويرى المشاركون أن الزمن المخصص للدورات لم يكن كافيا. وقد أكدت نتائج الدراسة أن قدرة الهيئة التدريسية على فهم حاجات المتدربين أدى إلى خلق جو تعليمي مفعم بالحوار وتبادل الرأي حول القضايا المختلفة ذات الصلة بمحتويات الموضوعات المقدمة لهم [١٤].

يتبدى من استقرائنا للدراسات السابقة أن جانبا كبيرا من نجاح الإدارة المدرسية أو إخفاقها عن بلوغ أهدافها يكمن في مدى فاعلية البرامج التدريبية المقدمة لمديري المدارس ومديراتها، فمعظم الدراسات التي لها علاقة مباشرة بتقويم البرامج التدريبية لمديري المدارس ومديراتها ركزوا بحوثهم علي تقويم برنامج تدريبي ذي محتوى محدد ومدة زمنية معينة.

إن تقويم برنامج تدريبي معين من وجهة نظر أفراد العينة لا يعتبر مهم فقط وإنما بالغ الأهمية، لأن دراسة أثر البرامج التدريبية في الأداء الوظيفي بحد ذاتها تعطي القائمين على هذا البرنامج على الأقل معلومات توضح لهم مدى الفاعلية، لكن مثل هذه الدراسات التي تبنى على آراء المتدربين ومفاهيمهم تجاه برنامج تدريبي معين تعتبر نتائجها

واقعية على فترة زمنية معينة، الأمر الذي يؤدي إلي قصور ومحدودية الفائدة على تلك الفترة التي يُقوم فيها البرنامج للمدرب وإدارة التدريب على حد سواء.

أما دراسات أثر ما يقدم من برامج تدريبية بشكل عام فيمكن أن تقدم مساعدة بناءة للمدربين وإدارة التدريب بشكل يساهم في فهم أوسع وأعمق لحاجات المتدربين وتأملاتهم المستقبلية، وفي الوقت نفسه تقوم بإزالة الفجوة الواسعة بين ما يقدمه التدريب وطموحات المتدربين واحتياجاتهم الفعلية.

## خطة الدراسة

### أولا: منهج الدراسة

بما أن الهدف الرئيس هو التعرف على أثر البرامج التدريبية المقدمة لمديري المدارس ومديراتها بمراحل التعليم العام في الأداء الوظيفي من وجهة نظر أفراد العينة، فإنه تم استخدام المنهج الوصفي الذي "لا يهدف إلى وصف الظواهر ووصف الواقع كما هو بل إلى الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم الواقع وتطويره" [١٥، ص١٢٢٠].

### ثانيا: مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس ومديراتها في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدينة تبوك التعليمية والبالغ عددهم ٣٣ مديرا في المرحلة الابتدائية، و١٣ مديرا في المرحلة المتوسطة، و٨ مديرين في المرحلة الثانوية، كما يضم مجتمع الدراسة جميع مديرات المدارس في جميع المراحل بمدينة تبوك والبالغ عددهن ٣٥ مديرة في المرحلة الابتدائية، و١٩ مديرة في المرحلة المتوسطة، و١٢ مديرة في المرحلة الثانوية.

### ثالثا: عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على جميع مدراء ومديرات المدارس في المراحل التعليمية الثلاث (ابتدائي، متوسط، ثانوي) بمدينة تبوك التعليمية، فبلغ عدد المدراء

والمديرات الذين وزعت عليهم الاستبانات ١٢٠ وقد استقر العدد النهائي على ٧٢ استمارة وهي تمثل نسبة ٦٠٪ بعد استبعاد الاستبانات التي لم يجب عنها أحد.

ويوضح جدول رقم ١ توزيع عينة الدراسة حسب متغير العمر، والمستوى التعليمي، والخبرة، ومكان العمل. كما يوضح جدول رقم ٢ البرامج التدريبية التي التحق بها أفراد العينة قبل وأثناء مباشرة العمل الإداري كمدير أو مديرة مدرسة.

جدول رقم ١. توزيع عينة الدراسة تبعا لمتغير العمر، والمستوى التعليمي، ومكان العمل.

| المتغير | مفردات المتغير | ذكور | إناث | المجموع | النسبة٪ |
|---|---|---|---|---|---|
| العمر | أقل من ٣٠ | ٩ | ٥ | ١٤ | ١٩,٤ |
| | ٣١-٤٠ | ١٧ | ٢٨ | ٤٥ | ٦٢,٥ |
| | ٤١-٥٠ | ٩ | ٤ | ٣ | ١٨,١ |
| | المجموع | ٣٥ | ١٧ | ٤٢ | |
| | النسبة ٪ | ٦٠,٠ | ٤٠,٠ | | |
| المستوى التعليمي | معهد المعلمين | ٣ | ١٣ | ١٦ | ٢٢,٩ |
| | كلية متوسطة | ٧ | ٢ | ٩ | ١٢,٩ |
| | بكالوريوس تربية | ٢٣ | ١٨ | ٤١ | ٥٨,٦ |
| | بكالوريوس غير تربوي | - | ٢ | ٢ | ٢,٩ |
| | دبلوم تربوي | - | ١ | ١ | ١,٤ |
| | دراسات عليا | ١ | - | ١ | ١,٤ |
| | المجموع | ٣٤ | ٣٦ | ٧٠ | |
| | النسبة ٪ | ٤٨,٦ | ٥١,٤ | | |
| سنوات الخبرة في التدريس | أكثر من ٢٢ | - | ١ | ١ | ١,٤ |
| | ١٩-٢٢ | ٢ | - | ٢ | ٢,٩ |
| | ١٥-١٨ | ٢ | ٢ | ٤ | ٥,٧ |
| | ١١-١٤ | ٢ | ٦ | ٨ | ١١,٤ |
| | ٧-١٠ | ١١ | ١١ | ٢٢ | ٣١,٤ |
| | ٣-٦ | ١٤ | ١٣ | ٢٧ | ٣٨,٦ |
| | أقل من ٢ | ٤ | ٢ | ٦ | ٨,٦ |
| | المجموع | ٣٥ | ٣٥ | ٧٠ | |
| | النسبة ٪ | ٥٠,٠ | ٥٠,٠ | | |

**تابع جدول رقم ١.**

| المتغير | مفردات المتغير | ذكور | إناث | المجموع | النسبة٪ |
|---|---|---|---|---|---|
| سنوات الخبرة في العمل الإداري كمساعد مدير | ١٥-١٨ | ١ | ٢ | ٣ | ٤,٥ |
| | ١١-١٤ | ١ | ١ | ٢ | ٣,٠ |
| | ٧-١٠ | ٦ | ٢ | ٨ | ١٢,١ |
| | ٣-٦ | ١٥ | ١٠ | ٢٥ | ٣٧,٩ |
| | أقل من ٢ | ١٠ | ١٨ | ٢٨ | ٤٢,٤ |
| | المجموع | ٣٣ | ٣٣ | ٦٦ | |
| | النسبة ٪ | ٥٠,٠ | ٥٠,٠ | | |
| سنوات الخبرة كمدير | أكثر من ٢٢ | - | ١ | ١ | ١,٨ |
| | ١٩-٢٢ | ١ | - | ١ | ١,٨ |
| | ١٥-١٨ | ٦ | ٦ | ١٢ | ٢١,٤ |
| | ١١-١٤ | - | ٤ | ٤ | ٧,١ |
| | ٧-١٠ | ٢ | ١٠ | ١٢ | ٢١,٤ |
| | ٣-٦ | ٦ | ٤ | ١٠ | ١٧,٩ |
| | أقل من ٢ | ٦ | ١٠ | ١٦ | ٢٨,٦ |
| | المجموع | ٢١ | ٣٥ | ٥٦ | |
| | النسبة ٪ | ٣٧,٥ | ٦٢,٥ | | |
| المرحلة التعليمية التي تباشر عملك فيها مديرا | ابتدائي | ٢٠ | ١٦ | ٣٦ | ٥١,٤ |
| | متوسط | ٨ | ٩ | ١٧ | ٢٤,٣ |
| | ثانوي | ٢ | ٩ | ١١ | ١٥,٧ |
| | ابتدائي ومتوسط | ١ | ٣ | ٤ | ٥,٧ |
| | ابتدائي ومتوسط وثانوي | ٢ | - | ٢ | ٢,٩ |
| | المجموع | ٣٣ | ٣٧ | ٧٠ | |
| | النسبة ٪ | ٤٧,١ | ٥٢,٩ | | |

جدول رقم ٢. البرامج التدريبية التي التحق بها أفراد العينة قبل وأثناء مباشرة العمل الإداري.

| البرامج التدريبية | الاستجابات | ذكور | | إناث | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | النسبة ٪ | التكرار | النسبة ٪ | التكرار | النسبة ٪ |
| البرامج التدريبية التي سبق أن حضرتها في مجال الإدارة المدرسية | نعم | ٢٢ | ٤٠ | ٣٣ | ٦٠ | ٥٥ | ٧٦,٤ |
| | لا | ١٣ | ٧٦,٥ | ٤ | ٢٣,٥ | ١٧ | ٢٣,٦ |
| | المجمـــوع | ٣٥ | ٤٨,٦ | ٣٧ | ٥١ ٤ | ٧٢ | |
| البرامج التدريبية التي سبق أن أخذتها في الإدارة المدرسية قبل مباشرة العمل الإداري | أكثر من ٤ | ١ | ١٠٠ | - | - | ١ | ٢,٣ |
| | ٤ | - | - | ١ | ١٠٠ | ١ | ٢,٣ |
| | ٣ | - | - | ١ | ١٠٠ | ١ | ٢,٣ |
| | ٢ | ٣ | ٦٠ | ٢ | ٤٠ | ٥ | ١١,٤ |
| | ١ | ٣ | ٣٣,٣ | ٦ | ٦٦,٧ | ٩ | ٢٠,٥ |
| | لا يوجـد | ١٠ | ٣٧ | ١٧ | ٦٢ | ٢٧ | ٦١,٤ |
| | المجمـــوع | ١٧ | ٣٨,٦ | ٢٧ | ٦١,٤ | ٤٤ | |
| البرامج التدريبية التي سبق أن أخذتها أثناء مباشرة العمل الإداري | أكثر من ٤ | - | - | ١ | ١٠٠ | ١ | ٢,٠٠ |
| | ٢ | - | - | ٥ | ١٠٠ | ٥ | ١٠,٢ |
| | ١ | ١٩ | ٤٤,٢ | ٢٤ | ٥٥ ٨ | ٤٣ | ٨٧,٨ |
| | المجمـــوع | ١٩ | ٣٨,٨ | ٣٠ | ٦١ ٢ | ٤٩ | |

## رابعا: أداة الدراسة وتطبيقها

مرت أداة هذه الدراسة (الاستبانة) بعدة مراحل هي :

١- مراجعة الأدبيات العربية والأجنبية السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

٢- بناء الاستبانة في صورتها الأولى لتحقيق أهداف هذه الدراسة.

٣- عرض الاستبانة على عدد من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود وعددهم ٦ محكمين.

٤- قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات المحكمين ومن ثم تم إعادة صياغة الاستبانة بشكلها النهائي وهي تتألف من :

- معلومات شخصية.
- عدة محاور تقيس مجالات مختلفة لمعرفة أثر البرامج التدريبية المقدمة لمديري المدارس ومديراتها في الأداء الوظيفي من وجهة نظرهم.

فقد تكونت الاستبانة من ٩٠ فقرة تقيس سبعة محاور تتعلق بالتالي :

١- العوامل التي أدت إلى تشجيع المتدربين للالتحاق بالبرامج التدريبية وتشير إليها فقرات السؤال الثالث.

٢- مدى توافق البرامج التدريبية مع احتياجات العمل وتشير إليه فقرات السؤال الرابع.

- مدى التركيز وأهميته على مهارات العمل الإداري والتي تقدم في البرامج التدريبية لمدراء المدارس من وجهة نظر أفراد العينة وتشير إليها فقرات السؤال الخامس.
- مدى التركيز وأهميته على بعض الموضوعات التي يجب أن يلم بها مدير المدرسة أثناء البرامج التدريبية وتشير إليها فقرات السؤالين السادس والسابع.

٣- مدى كفاءة القائمين على البرامج التدريبية للتدريس وتشير إليها فقرات السؤال الثامن.

٤- الصعوبات التي تواجه المدراء والمديرات أثناء حضورهم البرنامج التدريبي وتشير إليه فقرات السؤال التاسع.

٥- علاقة البرامج التدريبية بمعالجة المشاكل التربوية التي تواجه الإدارة المدرسية وتشير إليه فقرات السؤالين العاشر والحادي عشر.

٦- أثر الالتحاق بالبرامج التدريبية في الأداء الوظيفي وتشير إليه فقرات السؤال الثاني عشر.

٧- العوامل التي تحول دون حضور البرامج التدريبية وتشير إليها فقرات السؤال الثالث عشر.

وقد تضمنت الاستبانة أيضا بيانات عامة أولية وشخصية تشمل العمر، والجنس، والمستوى التعليمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، والمرحلة الدراسية. وقد وجه أفراد العينة بأن يقدر درجة التأثير الإيجابي لكل فقرة في المجالات المذكورة وذلك باستخدام مقياس تقدير خماسي من نوع " ليكرت " في بعض المحاور، وثلاثي أو ثنائي في البعض الأخر. وقد طلب من كل فرد من أفراد العينة أن يضع علامة (✓ ) في أحد الأعمدة المقابلة لكل فقرة والتي تناسب رأيهم الشخصي.

**١- صدق للأداة**

للتحقق من صدق الأداة تم عرضها على عدد من المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود وعددهم ٦ محكمين، وقد عدلت الصياغة بناء على مقترحات المحكمين.

**٢- ثبات الأداة**

استخدمت الباحثة طريقة كرونباخ ألفا لحساب معامل الثبات، وقد بلغ (٧٥,.) ويعتبر هذا المقدار دالا على الثبات.

**٣- المعالجة الإحصائية**

خضعت الاستجابات التي تم تجميعها من المدراء والمديرات للتحليل الإحصائي باستخدام برنامج (Statistical Package for Social Science (SPSS - X حيث تم حساب النسب المئوية والتكرارات.

## نتائج الدراسة

**إجابة التساؤل الأول: ما هي العوامل التي أدت إلى تشجيع المتدربين للالتحاق بالبرامج التدريبية ؟**

يتضح من الجدول رقم ٣ العوامل التي أدت إلى تشجيع المتدربين للالتحاق بالبرامج التدريبية وهي كالتالي:

### ١- الرغبة في توسيع المعلومات الإدارية

أجـاب ٥٣ مـن أفـراد العينـة عـن هـذا العـامل ٢١ (٣٩.٦٪) مـن المـدراء و٣٢ (٦٠.٤٪) من المديرات. وأفـاد الغالبيـة العظمـى ٥٠ (٣, ٩٤٪) بـأن زيـادة الرغبة في توسيع المعلومات الإدارية كانت هي الدافع وراء الالتحاق بالبرامج التدريبية بشكل كبير كثيرة.

### ٢- الحوافز الوظيفية

أجاب عن هذا العامل ٣٧ من أفراد العينة، ٢١ (٥٦.٨٪) مديرا و١٦ (٤٣.٢٪) مديرة. أفاد ٤ (٣٣.٣٪) مدراء و ٨ (٦٦.٧٪) مديرات بأن الحوافز الوظيفية لم تكـن الدافـع للالتحاق بالبرامج التدريبية. كما أفاد ١٩ ( ٥١.٤ ٪) من أفراد العينة و١٤ (٧٣.٧٪) مديرا و٥ (٢٦.٣٪) مديرات بأنه كان الدافـع إلى حد مـا، بينمـا أفـاد ٦ أشـخاص، ٣ مـدراء و ٣ مديرات بأن الحافز الوظيفي كان هو الدافع بشكل كبير.

### ٣- الابتعاد عن متاعب العمل

أجاب ٣٦ من أفراد العينة عن هذا العامـل، حيـث أفـادت أكثريـة الإجابـات ٣١ (٨٦,١٪)، ١٩ (٦١,٣ ٪) مديرا، و ١٢ (٣٨.٧٪) مديرة بأن الابتعاد عن متـاعـب العمـل لم يكـن الدافع، كما أفاد مديران ومديرتان بأن ذلك كان الدافع إلى حد ما. في حين أفـادت مديرة واحدة فقط بأن الهدف من البرامج التدريبية كان الابتعاد عن متاعب العمل.

جدول رقم٣. العوامل التي أدت إلى تشجيع المتدربين للالتحاق بالبرامج التدريبية.

| العوامل | الجنس | لا | | إلى حد ما | | كثيرا | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | ٪ | التكرار | ٪ | التكرار | ٪ | التكرار | ٪ |
| الرغبة في توسيع معلوماتك الإدارية | ذكور | - | - | ١ | ٣٣,٣ | ٢٠ | ٤٠,٠ | ٢١ | ٣٩,٦ |
| | إناث | - | - | ٢ | ٦٦,٧ | ٣٠ | ٦٠,٠ | ٣٢ | ٦٠,٤ |
| | المجموع | - | - | ٣ | ٥,٧ | ٥٠ | ٩٤,٣ | ٥٣ | |
| الحوافز الوظيفية | ذكور | ٤ | ٣٣,٣ | ١٤ | ٧٣,٧ | ٣ | ٥٠,٠ | ٢١ | ٥٦.٨ |
| | إناث | ٨ | ٦٦,٧ | ٥ | ٢٦,٣ | ٣ | ٥٠,٠ | ١٦ | ٤٣,٢ |
| | المجموع | ١٢ | ٣٢,٤ | ١٩ | ٥١,٤ | ٦ | ١٦,٢ | ٣٧ | |
| الابتعاد عن متاعب العمل | ذكور | ١٩ | ٦١,٣ | ٢ | ٥٠,٠ | - | - | ٢١ | ٥٨.٣ |
| | إناث | ١٢ | ٣٨,٧ | ٢ | ٥٠,٠ | ١ | ٦,٧ | ١٥ | ٤١,٧ |
| | المجموع | ٣١ | ٨٦,١ | ٤ | ١١,١ | ١ | ٢,٨ | ٣٦ | |

في إطار إجابة التساؤل الأول، يتضح أن العوامل التي أدت إلى تشجيع المتدربين على الالتحاق بالبرامج التدريبية كانت تميل بشكل كبير إلى الرغبة في توسيع المعلومات الإدارية تليها الحوافز الوظيفية. أما بالنسبة إلى الابتعاد عن متاعب العمل، فإنه لا يشكل عاملا مشجعا للالتحاق بالبرامج التدريبية. وهذه النتيجة تعكس مدى قناعة أفراد العينة بأهمية البرامج التدريبية في عملهم الإداري، كما أنها توضح مدى حرصهم على تنمية مهاراتهم وخبراتهم لتتوافق مع احتياجات العمل.

**إجابة التساؤل الثاني: ما مدى توافق البرامج التدريبية المقدمة لمدراء المدارس مع احتياجات العمل الذي يقومون به من وجهة نظر أفراد العينة ؟**

يتضح من جدول رقم ٤ مدى توافق البرامج التدريبية المقامة لمدراء ومديرات المدارس مع احتياجات العمل الذي يقومون به وهي كالتالي:

**١- التأثير الإيجابي على المستوى الوظيفي**

حظي هذا العامل بحوالي ٧٠٪ من الإجابات من فئة فوق المتوسط و ١٤ (٢٧,٥٪) موافقة فوق المتوسطة و ٢٢ (٤٣,١٪) موافقة عالية، بينما أفاد ٤ (٨ , ٧٪) بموافقة ضعيفة و ١١ (٦, ٢١٪) بموافقة متوسطة.

**٢- التأثير الإيجابي علي المستوى الشخصي**

أجاب ٤٩ من أفراد العينة عن هذا العامل، وكما في العامل السابق، فإن التأثير الإيجابي على المستوى الشخصي كان فوق المتوسط، حيث كان عاليا في (٥٩,١٪) ٢٩ حالة، بينما وجد ٦ أشخاص (١٢,٢٪)، معظمهم من المدراء أن هذا التأثير كان ضعيفا، وجد ١٤ من أفراد العينة (٢٨,٦٪)، ٨ مدراء و ٦ مديرات، أن هذا التأثير كان متوسطا.

**٣- التأثير على المكانة العلمية بين الزملاء والمعلمين**

أفاد ٤٧ من أفراد العينة، ٢١ (٧, ٤٤٪) من المدراء و ٢٦ (٣, ٥٥٪) من المديرات، وقد أفاد ٣ أشخاص فقط مدير واحد ومديرتان، بموافقة ضعيفة أو عدم موافقة على أن البرامج التدريبية تؤثر إيجابيا على المكانة العلمية بين الزملاء والمعلمين، بينما أفاد ١٤ (٢٩,٨٪) بموافقة متوسطة و ١٣ (٢٧,٧٪) بموافقة فوق المتوسطة، في حين أجاب ١٧ (٣٦,٢٪) بموافقة عالية.

جدول رقم ٤. مدى توافق البرامج التدريبية مع احتياجات العمل الإداري.

| توافق البرامج التدريبية مع احتياجات العمل الإداري | الجنس | موافقة | | موافقة ضعيفة | | موافقة متوسطة | | موافقة فوق المتوسطة | | موافقة عالية | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ |
| التأثير الإيجابي على المستوى الوظيفي | ذكور | - | - | ٣ | ٧٥,٠ | ٧ | ٦٣,٦ | ٥ | ٣٥,٧ | ٦ | ٢٧,٣ | ٢١ | ٤١,٢ |
| | إناث | - | - | ١ | ٢٥,٠ | ٤ | ٣٦,٤ | ٩ | ٦٤,٣ | ١٦ | ٧٢,٢ | ٣٠ | ٥٨,٨ |
| | المجموع | - | - | ٤ | ٧,٨ | ١١ | ٢١,٦ | ١٤ | ٢٧,٥ | ٢٢ | ٤٣,١ | ٥١ | |
| التأثير الإيجابي على المستوى الشخصي | ذكور | - | - | ٥ | ٨٣,٣ | ٨ | ٥٧,١ | ٥ | ٤٥,٥ | ٣ | ١٦,٧ | ٢١ | ٤٢,٩ |
| | إناث | - | - | ١ | ١٦,٧ | ٦ | ٤٢,٩ | ٦ | ٥٤,٥ | ١٥ | ٨٣,٣ | ٢٨ | ٥٧,١ |
| | المجموع | - | - | ٦ | ١٢,٢ | ١٤ | ٢٨,٦ | ١١ | ٢٢,٤ | ١٨ | ٣٦,٧ | ٤٩ | |
| التأثير على المكانة العلمية بين الزملاء والمعلمين | ذكور | - | - | ١ | ١٠٠ | ٨ | ٥٧,١ | ٧ | ٥٣,٨ | ٥ | ٢٩,٤ | ٢١ | ٤٤,٧ |
| | إناث | ٢ | ١٠٠ | - | - | ٦ | ٤٢,٩ | ٦ | ٤٦,٢ | ١٢ | ٧٠,٦ | ٢٦ | ٥٥,٣ |
| | المجموع | ٢ | ٤,٣ | ١ | ٢,١ | ١٤ | ٢٩,٨ | ١٣ | ٢٧,٧ | ١٧ | ٣٦,٢ | ٤٧ | |
| رفع مستوى معلوماتك الإدارية | ذكور | - | - | ٣ | ٧٥,٠ | ٥ | ٥٥,٦ | ٤ | ٣٣,٣ | ١٠ | ٣٤,٥ | ٢٢ | ٤٠,٧ |
| | إناث | - | - | ١ | ٢٥,٠ | ٤ | ٤٤,٤ | ٨ | ٦٦,٧ | ١٩ | ٦٥,٥ | ٣٢ | ٥٩,٣ |
| | المجموع | - | - | ٤ | ٧,٤ | ٩ | ١٦,٧ | ١٢ | ٢٢,٢ | ٢٩ | ٥٣,٧ | ٥٤ | |
| تشجيع النمو المهني | ذكور | - | - | ٤ | ٨٠,٠ | ٣ | ٤٢,٩ | ٧ | ٤١,٢ | ٨ | ٣٣,٣ | ٢٢ | ٤١,٥ |
| | إناث | - | - | ١ | ٢٠,٠ | ٤ | ٥٧,١ | ١٠ | ٥٨,٨ | ١٦ | ٦٦,٧ | ٣١ | ٥٨,٥ |
| | المجموع | - | - | ٥ | ٩,٤ | ٧ | ١٣,٢ | ١٧ | ٣٢,١ | ٢٤ | ٤٥,٣ | ٥٣ | |

تابع جدول رقم ٤.

| توافق البرامج التدريبية مع احتياجات العمل الإداري | الجنس | موافقة | | موافقة ضعيفة | | موافقة متوسطة | | موافقة فوق المتوسطة | | موافقة عالية | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ |
| تشجيع النمو العلمي | ذكور | - | - | ٤ | ٨٠,٠ | ٤ | ٣٣,٣ | ٩ | ٦٤,٣ | ٥ | ٢٥,٠ | ٢٢ | ٤٢,٣ |
| | إناث | ١ | ١٠٠ | ١ | ٢٠,٠ | ٨ | ٦٦,٧ | ٥ | ٣٥,٧ | ١٥ | ٧٥,٠ | ٣٠ | ٥٧,٧ |
| | المجموع | ١ | ٩,١ | ٥ | ٩,٦ | ١٢ | ٢٣,١ | ١٤ | ٢٦,٩ | ٢٠ | ٣٨,٥ | ٥٢ | |
| تشجيع النمو التربوي | ذكور | - | - | ٣ | ١٠٠ | ٦ | ٦٦,٧ | ٥ | ٤٥,٥ | ٧ | ٢٥,٩ | ٢١ | ٤٢,٠ |
| | إناث | - | - | - | - | ٣ | ٣٣,٣ | ٦ | ٥٤,٥ | ٢٠ | ٧٤,١ | ٢٩ | ٥٨,٠ |
| | المجموع | - | - | ٣ | ٦,٠ | ٩ | ١٨,٠ | ١١ | ٢٢,٠ | ٢٧ | ٥٤,٠ | ٥٠ | |
| زيادة تعميق مفاهيم الإشراف والإدارة المدرسية | ذكور | ١ | ١٠٠ | ١ | ٥٠,٠ | ٤ | ٥٠,٠ | ٦ | ٤٠,٠ | ١٠ | ٣٥,٧ | ٢٢ | ٤٠,٧ |
| | إناث | - | - | ١ | ٥٠,٠ | ٤ | ٥٠,٠ | ٩ | ٦٠,٠ | ١٨ | ٦٤,٣ | ٣٢ | ٥٩,٣ |
| | المجموع | ١ | ١,٩ | ٢ | ٣,٧ | ٨ | ١٤,٨ | ١٥ | ٢٧,٨ | ٢٨ | ٥١,٩ | ٥٤ | |
| مواجهة المشكلات التربوية والتعرف على طرق معالجتها | ذكور | ٢ | ١٠٠ | ٣ | ٧٥,٠ | ٢ | ٢٨,٦ | ٤ | ٢٨,٦ | ١١ | ٤٠,٧ | ٢٢ | ٤٠,٧ |
| | إناث | - | - | ١ | ٢٥,٠ | ٥ | ٧١,٤ | ١٠ | ٧١,٤ | ١٦ | ٥٩,٣ | ٣٢ | ٥٩,٣ |
| | المجموع | ٢ | ٣,٧ | ٤ | ٧,٤ | ٧ | ١٣,٠ | ١٤ | ٢٥,٩ | ٢٧ | ٥٠,٠ | ٥٤ | |
| زيادة القدرة على مناقشة المواضيع الإدارية | ذكور | ١ | ١٠٠ | ٣ | ٦٠,٠ | ٥ | ٥٠,٠ | ٧ | ٣٥,٠ | ٦ | ٣٥,٣ | ٢٢ | ٤١,٥ |
| | إناث | - | - | ٢ | ٤٠,٠ | ٥ | ٥٠,٠ | ١٣ | ٦٥,٠ | ١١ | ٦٤,٧ | ٣١ | ٥٨,٥ |
| | المجموع | ١ | ١,٩ | ٥ | ٩,٤ | ١٠ | ١٨,٩ | ٢٠ | ٣٧,٧ | ١٧ | ٣٢,١ | ٥٣ | |

تابع جدول رقم ٤.

| توافق البرامج التدريبية مع احتياجات العمل الإداري | الجنس | موافقة | | موافقة ضعيفة | | موافقة متوسطة | | موافقة فوق المتوسطة | | موافقة عالية | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ |
| كفاية المحتوى | ذكور | ١ | ١٠٠ | ٧ | ٧٧,٨ | ٤ | ٢٨,٦ | ٥ | ٣٣,٣ | ٤ | ٣٣,٣ | ٢١ | ٤١,٢ |
| | إناث | - | - | ٢ | ٢٢,٢ | ١٠ | ٧١,٤ | ١٠ | ٦٦,٧ | ٨ | ٦٦,٧ | ٣٠ | ٥٨,٨ |
| | المجموع | ١ | ٢ | ٩ | ١٧,٦ | ١٤ | ٢٧,٥ | ١٥ | ٢٩,٤ | ١٢ | ٢٣,٥ | ٥١ | |
| تسلسل المواد بشكل مناسب مع خطة التدريب | ذكور | ٢ | ١٠٠ | ٤ | ٥٧,١ | ٩ | ٥٢,٩ | ٦ | ٤٠,٠ | ١ | ١٠,٠ | ٢٢ | ٤٣,١ |
| | إناث | - | - | ٣ | ٤٢,٩ | ٨ | ٤٧,١ | ٩ | ٦٠,٠ | ٩ | ٩٠,٠ | ٢٩ | ٥٦,٩ |
| | المجموع | ٢ | ٣,٩ | ٧ | ١٣,٧ | ١٧ | ٣٣,٣ | ١٥ | ٢٩,٤ | ١٠ | ١٩,٦ | ٥١ | |
| مدة البرنامج كافية لإعداد مدير المدرسة بالأعباء الوظيفية | ذكور | ٤ | ٨٠ | ٨ | ٦١,٥ | ٣ | ١٨,٨ | ٦ | ٧٥,٠ | ١ | ٨,٣ | ٢٢ | ٤٠,٧ |
| | إناث | ١ | ٢٠ | ٥ | ٣٨,٥ | ١٣ | ٨١,٣ | ٢ | ٢٥,٠ | ١١ | ٩١,٧ | ٣٢ | ٥٩,٣ |
| | المجموع | ٥ | ٩,٣ | ١٣ | ٢٤,١ | ١٦ | ٢٩,٦ | ٨ | ١٤,٨ | ١٢ | ٢٢,٢ | ٥٤ | |
| إضافة خبرات جديدة | ذكور | ١ | ١٠٠ | ٥ | ٨٣,٣ | ٣ | ٣٧,٥ | ٤ | ٢٣,٥ | ٩ | ٤٢,٩ | ٢٢ | ٤١,٥ |
| | إناث | - | - | ١ | ١٦,٧ | ٥ | ٦٢,٥ | ١٣ | ٧٦,٥ | ١٢ | ٥٧,١ | ٣١ | ٥٨,٥ |
| | المجموع | ١ | ١,٩ | ٦ | ١١,٣ | ٨ | ١٥,١ | ١٧ | ٣٢,١ | ٢١ | ٣٩,٦ | ٥٣ | |
| إضافة خبرات تربوية جديدة | ذكور | ١ | ١٠٠ | ٥ | ٨٣,٣ | ٣ | ٢٧,٣ | ٥ | ٣٥,٧ | ٨ | ٣٦,٤ | ٢٢ | ٤٠,٧ |
| | إناث | - | - | ١ | ١٦,٧ | ٨ | ٧٢,٧ | ٩ | ٦٤,٣ | ١٤ | ٦٣,٦ | ٣٢ | ٥٩,٣ |
| | المجموع | ١ | ١,٩ | ٦ | ١١,١ | ١١ | ٢٠,٤ | ١٤ | ٢٥,٩ | ٢٢ | ٤٠,٧ | ٥٤ | |

**٤- رفع مستوى معلوماتك الإدارية**

أجاب ٥٤ من أفراد العينة عن هذا العامل، وكانت الموافقة فوق المتوسط أو العالية هي السائدة، حيث أفاد ثلاثة أرباع الإجابات، ٤١ (٩, ٧٥٪)، بهذا الرأي، فيما أفاد ٤ أشخاص (٧,٤٪)، ٣ مدراء ومديرة واحدة بموافقة ضعيفة، و ٩ أشخاص (١٦,٧٪)، ٥ مدراء و ٤ مديرات، بموافقة متوسطة، ولم يجب أحد من أفراد العينة بعدم الموافقة.

**٥- تشجيع النمو المهني**

أجاب ٥٣ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢٢ (٥, ٤١٪) مديرا و ٣١ (٥٨,٥٪) مديرة. ومرة أخرى، فإن معظم الإجابات أفادت بموافقة فوق المتوسط أو عالية على هذا العامل، ٤١ (٤, ٧٧٪)، بينما أفاد ٥ أشخاص (٩,٤٪)، ٤ مدراء ومديرة، بموافقة ضعيفة، و ٧ أشخاص (٢, ١٣٪)، ٣ مدراء و ٤ مديرات، بموافقة متوسطة، ولم يجب أي من أفراد العينة بعدم الموافقة.

**٦- تشجيع النمو العلمي**

أجاب ٥٢ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢٢ (٤٢,٣٪) مديرا و ٣٠ (٥٧,٧٪) مديرة. أفادت مديرة واحدة بعدم الموافقة، بينما أفاد ٥ أشخاص (٦, ٩٪)، ٤ مدراء ومديرة، بموافقة ضعيفة، و ١٢ من أفراد العينة (٢٣,١٪) بموافقة متوسطة. في حين أفاد ١٤ (٢٦,٩٪) بموافقة فوق المتوسط، ٩ مدراء و٥ مديرات، و ٢٠ من أفراد العينة (٣٨,٥٪)، ٥ مدراء و ١٥ مديرة، بموافقة عالية.

**٧- تشجيع النمو التربوي**

أجاب ٥٠ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢١ (٤٢٪) مديرا و ٢٩ (٥٨٪) مديرة. لم يفد أحد من أفراد العينة بعدم الموافقة. فيما أفاد ٣ مدراء (٦٪) بموافقة ضعيفة، وأفاد ٩ أشخاص (١٨٪)، ٦ مدراء و ٣ مديرات، بموافقة متوسطة. ومن ناحية أخرى، فإن أكثر الإجابات كانت في فئتي الموافقة فوق المتوسط ١١ (٢٢٪)، والموافقة العالية ٢٧ (٥٤٪).

**٨- زيادة تعميق المفاهيم المتعلقة بمجالات الإشراف والإدارة المدرسية**

أجاب ٥٤ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢٢ (٤٠,٧٪) مديرا و ٣٢ (٥٩,٣٪) مديرة. وأفادت مديرة واحدة (١,٩٪) بعدم الموافقة. بينما أفاد مديران (٣,٧٪) ومديرة بموافقة ضعيفة، و ٨ (١٤,٨٪) بموافقة متوسطة، ٤ مدراء و ٤ مديرات، في حين أفاد ٢٨ (٥١,٩٪)، ١٠ مدراء و ١٨ مديرة بموافقة عالية.

**٩- مواجهة المشكلات التربوية والتعرف على طرق معالجتها**

أجاب ٥٤ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢٢ (٤٠,٧٪) مديرا و ٣٢ (٥٩,٣٪) مديرة، وكما في العوامل السابقة فإن درجة الموافقة فوق المتوسط إلى عالية كانت هي السائدة حيث أفاد ١٤ (٢٥,٩٪)، ٤ مدراء و ١٠ مديرات، بموافقة فوق المتوسط. كما أفاد ٢٧ (٥٠٪) بموافقة عالية، ١١ مديرا و ١٦ مديرة. ومن جهة أخرى، فإن مديرين فقط أفادا بعدم الموافقة و ٤ أشخاص (٧,٤٪)، ٣ مدراء ومديرة واحدة، أفادوا بموافقة ضعيفة. وقد أفاد ٧ أشخاص (١٣٪)، مديران و ٥ مديرات، بموافقة متوسطة.

**١٠- زيادة القدرة على مناقشة المواضيع الإدارية بصورة أكبر**

أجاب عن العامل ٥٣ من أفراد العينة، ٢٢ (٤١,٥٪) مديرا و ٣١ (٥٨,٥٪) مديرة. أفاد ٣٧ من أفراد العينة منهم (٦٩,٨٪) بموافقة فوق المتوسط أو عالية، فيما أفاد ١٠ (١٨,٩٪)، ٥ مدراء و ٥ مديرات، بموافقة متوسطة، و٥ أشخاص (٩,٤٪)، ٣ مدراء ومديرتان، بموافقة ضعيفة، بينما أفاد مدير واحد (١,٩٪) بعدم الموافقة.

**١١- كفاية المحتوى**

أجاب ٥١ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢١ (٤١,٢٪) مديرا و ٣٠ (٥٨,٨٪) مديرة، وكانت الموافقة فوق المتوسط إلى عالية تمثل ٢٧ (٥٢,٩٪) من الإجابات، ١٥ (٢٩,٤٪) موافقة فوق المتوسطة، ٥ مدراء و ١٠ مديرات، و ١٢ (٢٣,٥٪) موافقة عالية، ٤ مدراء و ٨ مديرات، ولكن الموافقة المتوسطة كانت تمثل ١٤ (٢٧,٥٪) من الإجابات. فيما أفاد ٩ أشخاص (١٧,٦٪) بموافقة ضعيفة ومدير واحد بعدم الموافقة. ويظهر أن انخفاض الموافقة فوق المتوسطة أو العالية يعود إلى محتوى البرامج التدريبية مقارنة بالعوامل السابقة التي تركز علي النمو والتأثير علي منتسبي البرامج.

**١٢- تسلسل المواد أو المواضيع بشكل مناسب مع خطة التدريب**

أجاب ٥١ من أفراد العينة علي هذا العامل، ٢٢ (٤٣,١٪) مديرا و ٢٩ (٥٦,٩٪) مديرة. ويتبين هنا أن الموافقة المتوسطة ارتفعت نسبتها عن باقي الإجابات ١٧ (٣٣,٣٪)، ٩ مدراء و ٨ مديرات، وكذلك ارتفعت الموافقة الضعيفة مديران (٣,٩٪). من ناحية أخرى، فإن ١٥ (٢٩,٤٪) من أفراد العينة أفادوا بموافقة فوق المتوسطة و١٠ (١٩,٦٪) بموافقة عالية. ويظهر هنا أيضا أن إعداد البرنامج من ناحية المادة لم تكن متوافقة مع احتياجات المدراء إلى حد عال ويمكن أن يكون مرد ذلك إلى تنوع احتياجات المدراء.

**١٣- مدة البرنامج كافية لإعداد مدير المدرسة للقيام بالأعباء الوظيفية والمستويات المتنوعة بكفاءة وفاعلية**

أجاب ٥٤ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢٢ (٤٠,٧٪) مديرا و ٣٢ (٥٩,٣٪) مديرة. ويتبين هنا أن نسبة لا بأس بها ١٨ (٣٣,٤٪) كانت إما غير موافقة أو موافقة بصورة ضعيفة، مما يعنى أن هناك اتجاها في الرأي نحو زيادة مدة البرنامج. بينما أفاد ١٦ (٢٩,٦٪) من أفراد العينة بوجود موافقة متوسطة بينما ٨ (١٤,٨٪) أفادوا بوجود موافقة فوق المتوسطة و ١٢ (٢٢,٢٪) فقط أفادوا بالموافقة العالية.

**١٤- إضافة خبرات جديدة إلى الخبرات الإدارية السابقة**

أجاب ٥٣ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢٢ (٤١,٥٪) مديرا و ٣١ (٥٨,٥٪) مديرة. وكانت معظم الإجابات، ٣٨ (٧١,٧٪)، إما ذات موافقة فوق المتوسط أو موافقة عالية. بينما أفاد ٨ (١٥,١٪) بموافقة متوسطة و ٦ (١١,٣٪) بموافقة ضعيفة ومدير فقط أفاد بعدم الموافقة.

**١٥- إضافة خبرات تربوية جديدة إلى الخبرات التربوية السابقة**

أجاب ٥٤ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢٢ (٤٠,٧٪) مديرا و ٣٢ (٥٩,٣٪) مديرة. ويلاحظ في هذا الجدول أن عدم الموافقة كان في حدود ضعيفة جدا ١ (١,٩٪) وكذلك الموافقة الضعيفة ٦ (١١,١٪)، فيما بلغت الموافقة المتوسطة ١١ (٢٠,٤٪) وفوق المتوسطة ١٤ (٢٥,٩٪) مقابل ٢٢ (٤٠,٧٪) موافقة عالية.

أفادت النتائج الإحصائية في هذا التساؤل أن تصورات أفراد العينة كانت إيجابية بشكل كبير في معظم البنود، بيد أن إجاباتهم جاءت بين الموافقة المتوسطة وفوق المتوسطة فيما يتعلق بمدى توافق البرامج التدريبية مع احتياجات العمل الإداري من حيث كفاية المحتوى وتسلسل المواد ومدة البرنامج. وقد يعزى ذلك إلى أن البرامج التدريبية لم ترتق إلى الحد الذي يحقق الأهداف المحددة لها. وتتفق هذه النتائج إلى حد كبير مع نتائج دراسة المحبوب [١٤].

**إجابة التساؤل الثاني (فقرة أ): ما مدى التركيز على مهارات العمل الإداري في البرامج التدريبية لمديري المدارس ومديراتها من وجهة نظرهم ؟**

يتضح من جدول رقم ٥ أن المهارات المهمة للعمل الإداري في المدرسة التي تم التركيز عليها في البرامج التدريبية هي كالتالي:

**١- التوجيه والإشراف**

أجاب ٥٢ من أفراد العينة عن هذا العامل. أفاد أكثر من ثلاثة أرباع الإجابات (٧٨,٨٪) بأن التركيز يكون إما غالبا أو دائما، فيما أفاد ٨ أشخاص (١٥,٤٪) بوجود تركيز أحيانا ومديرة (١,٩٪) بتركيز نادر ومن أفراد العينة (مدير ومديرة) بنسبة ٣,٨٪ بعدم وجود تركيز.

**٢- تحليل المشكلات**

أجاب ٥٠ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢١ (٤٢٪) مديرا و ٢٩ (٥٨٪) مديرة. أفاد ٢ (٤٪) منهم بعدم وجود تركيز على المشكلات الإدارية، و٣ (٦٪) بوجود تركيز نادر، و ١٦ (٣٢٪) بوجود تركيز أحيانا. فيما أفاد ١٥ (٣٠٪) بوجود تركيز غالبا و١٤ (٢٨٪) بوجود تركيز دائم.

**٣- اتخاذ القرارات**

أجاب ٤٩ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢١ (٤٢,٩٪) مديرا و ٢٨ (٥٧,١٪) مديرة، حيث أفاد ٣٤ (٦٩,٤٪) من أفراد العينة بأن التركيز يكون إما دائما أو غالبا، فيما أفاد ١٠ (٢٠,٤٪) بأن هذا التركيز يكون أحيانا، في حين أفاد ٣ (٦,١٪) بأن التركيز يكون نادرا، وكذلك أفاد مدير ومديرة (٤,١٪) بأنه لا يوجد أي تركيز مطلقا.

جدول رقم ٥. المهارات المهمة للعمل الإداري في المدرسة التي تم التركيز عليها في البرامج التدريبية.

| مدى التركيز على بعض المواد في البرامج التدريبية | الجنس | أبدا | | نادرا | | أحيانا | | غالبا | | دائما | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ |
| التوجيه والإشراف | ذكور | ١ | ٥٠,٠ | - | - | ٦ | ٧٥,٠ | ٦ | ٣٣,٣ | ٨ | ٣٤,٨ | ٢١ | ٤٠,٤ |
| | إناث | ١ | ٥٠,٠ | ١ | ١٠٠ | ٢ | ٢٥,٠ | ١٢ | ٦٦,٧ | ١٥ | ٦٥,٢ | ٣١ | ٥٩,٦ |
| | المجموع | ٢ | ٣,٨ | ١ | ١,٩ | ٨ | ١٥,٤ | ١٨ | ٣٤,٦ | ٢٣ | ٤٤,٢ | ٥٢ | |
| تحليل المشكلات | ذكور | ١ | ٥٠,٠ | ٣ | ١٠٠ | ٨ | ٥٠,٠ | ٧ | ٤٦,٧ | ٢ | ١٤,٣ | ٢١ | ٤٢,٠ |
| | إناث | ١ | ٥٠,٠ | - | - | ٨ | ٥٠,٠ | ٨ | ٥٣,٣ | ١٢ | ٨٥,٧ | ٢٩ | ٥٨,٠ |
| | المجموع | ٢ | ٤,٠ | ٣ | ٦,٠ | ١٦ | ٣٢,٠ | ١٥ | ٣٠,٠ | ١٤ | ٢٨ | ٥٠ | |
| اتخاذ القرارات | ذكور | ١ | ٥٠,٠ | ٢ | ٦٦,٧ | ٤ | ٤٠,٠ | ٦ | ٤٢,٩ | ٨ | ٤٠,٠ | ٢١ | ٤٢,٩ |
| | إناث | ١ | ٥٠,٠ | ١ | ٣٣,٣ | ٦ | ٦٠,٠ | ٨ | ٥٧,١ | ١٢ | ٦٠,٠ | ٢٨ | ٥٧,١ |
| | المجموع | ٢ | ٤,١ | ٣ | ٦,١ | ١٠ | ٢٠,٤ | ١٤ | ٢٨,٦ | ٢٠ | ٤٠,٨ | ٤٩ | |
| استخدام الحاسوب | ذكور | ٦ | ٢٨,٦ | ٧ | ٥٠,٠ | ٤ | ٥٠,٠ | ٢ | ٣٣,٣ | ٢ | ٦٦,٧ | ٢١ | ٤٠,٤ |
| | إناث | ١٥ | ٧١,٤ | ٧ | ٥٠,٠ | ٤ | ٥٠,٠ | ٤ | ٦٦,٧ | ١ | ٣٣,٣ | ٣١ | ٥٩,٦ |
| | المجموع | ٢١ | ٤٠,٤ | ١٤ | ٢٦,٩ | ٨ | ١٥,٤ | ٦ | ١١,٥ | ٣ | ٨,٥ | ٥٢ | |
| العلاقات الإنسانية | ذكور | - | - | ٣ | ١٠٠ | ٦ | ٥٤,٥ | ٥ | ٥٤,٥ | ٦ | ٢٦,١ | ٢٠ | ٤٠,٨ |
| | إناث | ١ | ١٠٠ | - | - | ٥ | ٤٥,٥ | ٦ | ٤٥,٥ | ١٧ | ٧٣,٩ | ٢٩ | ٥٩,٢ |
| | المجموع | ١ | ٢,٠ | ٣ | ٦,١ | ١١ | ٢٢,٤ | ١١ | ٢٢,٤ | ٢٣ | ٤٦,٩ | ٤٩ | |

تابع جدول رقم ٥.

| مدى التركيز على بعض المواد في البرامج التدريبية | الجنس | أبدا | | نادرا | | أحيانا | | غالبا | | دائما | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ |
| الاتصال الكتابي | ذكور | ٤ | ١٠٠ | ٣ | ٧٥,٠ | ٩ | ٥٦,٣ | ٢ | ٢٠,٠ | ٣ | ١٧,٦ | ٢١ | ٤١,٢ |
| | إناث | - | - | ١ | ٢٥,٠ | ٧ | ٤٣,٨ | ٨ | ٨٠,٠ | ١٤ | ٨٢,٤ | ٣٠ | ٥٨,٨ |
| | المجموع | ٤ | ٧,٨ | ٤ | ٧,٨ | ١٦ | ٣١,٤ | ١٠ | ١٩,٩ | ١٧ | ٣٣,٣ | ٥١ | |
| الاتصال الشفاهي | ذكور | ٣ | ٦٠,٠ | ٢ | ٥٠,٠ | ٥ | ٣١,٣ | ٧ | ٧٠,٠ | ٤ | ٢٥,٠ | ٢١ | ٤١,٢ |
| | إناث | ٢ | ٤٠,٠ | ٢ | ٥٠,٠ | ١١ | ٦٨,٨ | ٣ | ٣٠,٠ | ١٢ | ٧٥,٠ | ٣٠ | ٥٨,٨ |
| | المجموع | ٥ | ٩,٨ | ٤ | ٣٤,٨ | ١٦ | ٣١,٤ | ١٠ | ١٩,٦ | ١٦ | ٣١,٤ | ٥١ | |
| إدارة الوقت | ذكور | ٣ | ٧٥,٠ | ٢ | ١٠٠ | ٧ | ٥٠,٠ | ٣ | ٢٥,٠ | ٦ | ٣١,٦ | ٢١ | ٤١,٢ |
| | إناث | ١ | ٢٥,٠ | - | - | ٧ | ٥٠,٠ | ٩ | ٧٥,٠ | ١٣ | ٦٨,٤ | ٣١ | ٥٨,٨ |
| | المجموع | ٤ | ٧,٨ | ٢ | ٣,٩ | ١٤ | ٢٧,٥ | ١٢ | ٢٣,٥ | ١٩ | ٣٧,٣ | ٥١ | |
| إدارة التغيير | ذكور | ٣ | ١٠٠ | ٧ | ٧٠,٠ | ٥ | ٣٣,٣ | ٣ | ٢٥,٠ | ٣ | ٣٧,٥ | ٢١ | ٤٣,٨ |
| | إناث | - | - | ٣ | ٣٠,٠ | ١٠ | ٦٦,٧ | ٩ | ٧٥,٠ | ٥ | ٦٢,٥ | ٢٧ | ٥٦,٣ |
| | المجموع | ٣ | ٦,٣ | ١٠ | ٠,٨ | ١٥ | ٣١,٣ | ١٢ | ٢٥,٠ | ٨ | ١٦,٧ | ٤٨ | |
| القدرة على التحفيز | ذكور | ١ | ٥٠,٠ | ٣ | ١٠٠ | ٤ | ٢٨,٦ | ٩ | ٥٦,٣ | ٤ | ٢٥,٠ | ٢١ | ٤١,٢ |
| | إناث | ١ | ٥٠,٠ | - | - | ١٠ | ٧١,٤ | ٧ | ٤٣,٨ | ١٢ | ٧٥,٠ | ٣٠ | ٥٨,٨ |
| | المجموع | ٢ | ٣,٩ | ٣ | ٥,٩ | ١٤ | ٢٧,٥ | ١٦ | ٣١,٤ | ١٦ | ٣١,٤ | ٥١ | |
| القدرة على تفويض الصلاحيات | ذكور | ٢ | ٥٠,٠ | ٣ | ٧٥,٠ | ٨ | ٣٢,٠ | ٣ | ٣٧,٨ | ٥ | ٥٥,٦ | ٢١ | ٤٢,٠ |
| | إناث | ٢ | ٥٠,٠ | ١ | ٢٥,٠ | ١٧ | ٦٨,٠ | ٥ | ٦٢,٥ | ٤ | ٤٤,٤ | ٢٩ | ٥٨,٠ |
| | المجموع | ٤ | ٨,٠ | ٤ | ٨,٠ | ٢٥ | ٥٠,٠ | ٨ | ١٦,٠ | ٩ | ١٨,٠ | ٥٠ | |

**٤- المقدرة على استخدام الحاسوب**

أجاب ٥٢ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢١ (٤, ٤٠٪) مديرا و ٣١ (٦, ٥٩٪) مديرة، حيث أفاد معظمهم، ٣٥ (٣, ٦٧٪)، بأن مقدرة التركيز على استخدام الحاسوب كان نادرا أو بينما أفاد ٨ (٤, ١٥٪) بأن هذا التركيز يكون أحيانا، فيما أفاد ٩ (١٧,٣٪) بأن هذا التركيز يكون إما غالبا أو دائما.

**٥- العلاقات الإنسانية**

أجاب ٤٩ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢٠ (٨, ٤٠٪) مديرا و ٢٩ (٥٩,٢٪) مديرة، حيث أفادت مديرة واحدة بأن التركيز على هذه المهارة كان مطلقا بينما أفاد ٣ (١٥٪) بأنه نادرا و ١١ (٤, ٢٢٪) بأنه أحيانا. من ناحية أخرى أفاد ٣٤ (٣, ٦٩٪) بأن التركيز يكون إما دائما أو غالبا.

**٦- الاتصال الكتابي**

أجاب ٥١ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢١ (٢, ٤١٪) مديرا و ٣٠ (٥٨,٨٪) مديرة، حيث أفاد ٨ (٦, ١٥٪) منهم بأن التركيز يكون إما مطلقا أو نادرا، فيما أفاد ١٦ (٤, ٣١٪) بأن هذا التركيز يكون أحيانا، وأفاد ٢٧ (٩, ٥٢٪) بأن التركيز إما غالبا أو دائما.

**٧- الاتصال الشفاهي**

أجاب ٥١ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢١ (٢, ٤١٪) مديرا و ٣٠ (٥٨,٨٪) مديرة، حيث أفاد ٥ (٨, ٩٪) بأن التركيز يكون مطلقا و ٤ (٨, ٧٪) بأن التركيز يكون نادرا، فيما أفاد ١٦ (٤, ٣١٪) بأن التركيز يكون أحيانا، كما أفاد ٢٦ (٥١٪) بأن التركيز يكون إما غالبا أو دائما.

**٨- إدارة ا لوقت**

أجاب ٥١ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢١ (٢, ٤١٪) مديرا و ٣٠ (٨, ٥٨٪) مديرة، حيث أفاد ٤ (٧,٨٪) بأن التركيز يكون مطلقا كما أفاد ٢ (٣,٩٪) بأن التركيز يكون نادرا، وقد أفاد أيضا ١٤ (٢٧,٥٪) بأن هذا التركيز يكون أحيانا. بينما أفاد ٣١ (٨ , ٦٠٪) بأن التركيز يكون إما غالبا أو أحيانا.

**٩- إدارة التغيير**

أجاب ٤٨ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢١ (٨, ٤٣٪) مديرا و ٢٧ (٥٦,٣٪) مديرة، حيث أفاد ٣ (٣, ٦٪) منهم بأن التركيز يكون مطلقا و ١٠ (٨, ٢٠٪) بأن التركيز يكون نادرا. بينما أفاد ١٥ (٣, ٣١٪) بأن التركيز يكون أحيانا. كما أفاد ٢٠ (٧, ٤١٪) بأن هذا التركيز يكون إما دائما أو غالبا.

**١٠- مدى القدرة على التحفيز**

أجاب ٥١ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢١ (٢, ٤١٪) مديرا و٣٠ (٥٨,٨٪) مديرة، حيث أفاد ٢ (٣,٩٪) بأن التركيز يكون مطلقا و ٣ (٩, ٥٪) بأن التركيز يكون نادرا. كما أفاد ١٤ (٢٧,٥٪) بأن التركيز يكون أحيانا، بينما أفاد ٣٢ (٦٢,٨٪) بأن التركيز يكون إما غالبا أو دائما.

**١١- مدى القدرة على تفويض الصلاحيات**

أجاب ٥٠ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢١ (٤٢٪) مديرا و ٢٩ (٥٨٪) مديرة، حيث رأى ٤ (٨٪) مديران ومديرتان، بأن التركيز يكون مطلقا و ٤ آخرون (٨٪) أفادوا بأن التركيز يكون نادرا. كما أفاد نصف أفراد العينة، ٢٥ (٥٠٪)، بأن التركيز يكون أحيانا و ١٧ (٣٤٪) بأن هذا التركيز يكون إما غالبا أو دائما.

في ضوء نتائج التكرار في هذا التساؤل (فقرة أ)، يمكن القول إن المشاركين في البرامج التدريبية راضون إلى حد كبير عن التركيز الذي تم على معظم مهارات العمل الإداري، وهذا بدوره يتفق مع دراسة القرشي [٩] وعقيلان [١١].

**إجابة التساؤل الثاني (فقرة ب): ما أهمية التركيز على مهارات العمل الإداري والتي يجب أن تقدم في البرامج التدريبية لمديري المدارس ومديراتها من وجهة نظر أفراد العينة ؟**

يتضح من الجدول رقم ٦ مدى أهمية التركيز على مهارات العمل الإداري التي يجب أن تقدم في البرامج التدريبية لمدراء ومديرات المدارس من وجهة نظر أفراد العينة كالتالي :

جدول رقم ٦. المهارات المهمة للعمل الإداري في المدرسة التي يجب التركيز عليها في البرامج التدريبية.

| أهمية التركيز على بعض مهارات العمل الإداري | الجنس | أبدا | | نادرا | | أحيانا | | غالبا | | دائما | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ |
| التوجيه والإشراف | ذكور | - | - | ١ | ٢٥,٠ | ٣ | ١٠٠ | ٤ | ٥٧,١ | ١٤ | ٣٥,٩ | ٢٢ | ٤١,٥ |
| | إناث | - | - | ٣ | ٧٥,٠ | - | - | ٣ | ٤٢,٩ | ٢٥ | ٦٤,١ | ٣١ | ٥٨,٥ |
| | المجموع | - | - | ٤ | ٧,٥ | ٣ | ٥,٧ | ٧ | ١٣,٢ | ٣٩ | ٧٣,٦ | ٥٣ | |
| تحليل المشكلات | ذكور | - | - | ١ | ٥٠,٠ | ١ | ١٤,٣ | ٨ | ٥٣,٣ | ١٢ | ٤٤,٤ | ٢٢ | ٤٢,٣ |
| | إناث | ١ | ١٠٠ | ١ | ٥٠,٠ | ٦ | ٨٥,٧ | ٧ | ٤٦,٧ | ١٥ | ٥٥,٦ | ٣٠ | ٥٧,٧ |
| | المجموع | ١ | ١,٩ | ٢ | ٣,٨ | ٧ | ١٣,٥ | ١٥ | ٢٨,٨ | ٢٧ | ٥١,٩ | ٥٢ | |
| اتخاذ القرارات | ذكور | - | - | ٢ | ٦٦,٧ | - | - | ٤ | ٥٧,١ | ١٥ | ٤١,٧ | ٢١ | ٤٢,٩ |
| | إناث | ٢ | ١٠٠ | ١ | ٣٣,٣ | ١ | ١٠٠ | ٣ | ٤٢,٩ | ٢١ | ٥٨,٣ | ٢٨ | ٥٧,١ |
| | المجموع | ٢ | ٤,١ | ٣ | ٦,١ | ١ | ٢,٠ | ٧ | ١٤,٣ | ٣٦ | ٧٣,٥ | ٤٩ | |
| استخدام الحاسوب | ذكور | ١ | ١١,١ | ٣ | ٥٠,٠ | ٣ | ٣٧,٥ | ١١ | ٦٨,٨ | ٥ | ٤٥,٥ | ٢٣ | ٤٦,٠ |
| | إناث | ٨ | ٨٨,٩ | ٣ | ٥٠,٠ | ٥ | ٦٢,٥ | ٥ | ٣١,٣ | ٦ | ٥٤,٥ | ٢٧ | ٥٤,٠ |
| | المجموع | ٩ | ١٨,٠ | ٦ | ١٢,٠ | ٨ | ١٦,٠ | ١٦ | ٣٢,٠ | ١١ | ٢٢,٠ | ٥٠ | |
| العلاقات الإنسانية | ذكور | - | - | - | - | ٢ | ٤٠,٠ | ٤ | ٥٠,٠ | ١٦ | ٤٢,١ | ٢٢ | ٤٢,٣ |
| | إناث | ١ | ١٠٠ | - | - | ٣ | ٦٠,٠ | ٤ | ٥٠,٠ | ٢٢ | ٥٧,٩ | ٣٠ | ٥٧,٧ |
| | المجموع | ١ | ١,٩ | - | - | ٥ | ٩,٦ | ٨ | ١٥,٤ | ٣٨ | ٧٣,١ | ٥٢ | |

تابع جدول رقم ٦.

| أهمية التركيز على بعض مهارات العمل الإداري | الجنس | أبدا | | نادرا | | أحيانا | | غالبا | | دائما | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ |
| الاتصال الكتابي | ذكور | - | - | ٣ | ٦٠,٠ | ٥ | ٦٢,٥ | ٧ | ٥٠,٠ | ٧ | ٢٩,٢ | ٢٢ | ٤٣,١ |
| | إناث | - | - | ٢ | ٤٠,٠ | ٣ | ٣٧,٥ | ٧ | ٥٠,٠ | ١٧ | ٧٠,٨ | ٢٩ | ٥٦,٩ |
| | المجموع | - | - | ٥ | ٩,٨ | ٨ | ١٥,٧ | ١٤ | ٢٧,٥ | ٢٤ | ٤٧,١ | ٥١ | |
| الاتصال الشفاهي | ذكور | - | - | - | - | ٨ | ٦٦,٧ | ٨ | ٥٣,٣ | ٦ | ٣٠,٠ | ٢٢ | ٤٣,١ |
| | إناث | ٢ | ١٠٠ | ٢ | ١٠٠ | ٤ | ٣٣,٣ | ٧ | ٤٦,٧ | ١٤ | ٧٠,٠ | ٢٩ | ٥٦,٩ |
| | المجموع | ٢ | ٣,٩ | ٢ | ٣,٩ | ١٢ | ٢٣,٥ | ١٥ | ٢٩,٤ | ٢٠ | ٣٩,٢ | ٥١ | |
| إدارة الوقت | ذكور | - | - | - | - | ٦ | ٥٤,٥ | ٦ | ٥٠,٠ | ١٠ | ٣٧,٠ | ٢٢ | ٤٣,١ |
| | إناث | - | - | ١ | ١٠٠ | ٥ | ٤٥,٥ | ٦ | ٥٠,٠ | ١٧ | ٦٣,٠ | ٢٩ | ٥٦,٩ |
| | المجموع | - | - | ١ | ٢,٠ | ١١ | ٢١,٦ | ١٢ | ٢٣,٥ | ٢٧ | ٥٢,٩ | ٥١ | |
| إدارة التغيير | ذكور | - | - | ١ | ٣٣,٣ | ٩ | ٥٢,٩ | ٥ | ٣٥,٧ | ٧ | ٤٦,٧ | ٢٢ | ٤٤,٦ |
| | إناث | - | - | ٢ | ٦٦,٧ | ٨ | ٤٧,١ | ٩ | ٦٤,٣ | ٨ | ٥٣,٣ | ٢٧ | ٥٥,١ |
| | المجموع | - | - | ٣ | ٦,١ | ١٧ | ٣٤,٧ | ١٤ | ٢٨,٦ | ١٥ | ٣٠,٦ | ٤٩ | |
| القدرة على التحفيز | ذكور | - | - | ٣ | ٦٠,٠ | ٢ | ٢٨,٦ | ٨ | ٥٧,١ | ٩ | ٣٦,٠ | ٢٢ | ٤٢,٣ |
| | إناث | ١ | ١٠٠ | ٢ | ٤٠,٠ | ٥ | ٧١,٤ | ٦ | ٤٢,٩ | ١٦ | ٦٤,٠ | ٣٠ | ٥٧,٧ |
| | المجموع | ١ | ١,٩ | ٥ | ٩,٦ | ٧ | ١٣,٥ | ١٤ | ٢٦,٩ | ٢٥ | ٤٨,١ | ٥٢ | |
| القدرة على تفويض الصلاحيات | ذكور | - | - | ١ | ٢٥,٠ | ٥ | ٢٧,٨ | ٨ | ٥٧,١ | ٨ | ٦١,٥ | ٢٢ | ٤٤,٠ |
| | إناث | ١ | ١٠٠ | ٣ | ٧٥,٠ | ١٣ | ٧٢,٢ | ٦ | ٤٢,٩ | ٥ | ٣٨,٥ | ٢٨ | ٥٦,٠ |
| | المجموع | ١ | ٢,٠ | ٤ | ٨,٠ | ١٨ | ٣٦,٠ | ١٤ | ٢٨,٠ | ١٣ | ٢٦,٠ | ٥٠ | |

١- التوجيه والإشراف

أجاب عن هذا العامل ٥٣ من أفراد العينة، ٢٢ (٥ ,٤١٪) مديرا و٣١ (٥٨,٥٪) مديرة، حيث لم يجب أي منهم بعدم الأهمية المطلقة، فيما أجاب ٤ (٧,٥٪)، ٣ مديرات ومدير، بأن أهمية ممارسات التوجيه والإشراف نادرة، بينما أجاب ٣ (٧, ٥٪) مدراء بأهمية أحيانا، وأجاب ٧ (١٣,٢٪) بأهمية غالبة و ٣٩ (٧٣,٦٪) بأهمية دائمة.

٢- تحليل المشكلات

أجاب عن هذا العامل ٥٢ من أفراد العينة، ٢٢ (٤٢,٣٪) مديرا و ٣٠ (٥٧,٧٪) مديرة، حيث أجابت مديرة واحدة فقط بأن هذه المهارة لا أهمية لها مطلقة. بينما أفاد ٩ (١٧,٣٪) بأهمية نادرا أو أحيانا، فيما أفاد ١٥ (٢٨,٨٪) بأهمية غالبا و ٢٧ (٩, ٥١٪) بأهمية مطلقة.

٣- اتخاذ القرارات

أجاب ٤٩ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢١ (٤٢,٩٪) مديرا و٢٨ (١, ٥٧٪) مديرة، حيث أفادت مديرتان فقط بعدم أهمية مطلقة. فيما أفاد مديران ومديرة واحدة بأهمية نادرة، وكذلك مديرة واحدة بأهمية أحيانا و ٧ (٣, ١٤٪) بأهمية غالبا. وقد أفاد ٣٦ (٥ , ٧٣٪) بأهمية دائمة.

٤- المقدرة على استخدام الحاسوب

أجاب ٥٠ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢٣ (٤٦٪) مديرا و ٢٧ (٥٤٪) مديرة، حيث أفاد ٩ (١٨٪)، ٨ مديرات ومديرة واحدة، بعدم الأهمية مطلقا. بينما أفاد ٦ (١٢٪)، ٣ مدراء و ٣ مديرات، بأهمية نادرة، و٨ (١٦٪) بأهمية أحيانا. فيما أجاب ١٦ (٣٢٪) بأهمية غالبا و ١١ (٢٢٪) بأهمية دائما.

٥- العلاقات الإنسانية

أجاب عن هذا العامل ٥٢ من أفراد العينة، ٢٢ (٤٢,٣٪) مديرا و٣٠ (٥٧,٧٪) مديرة، حيث أفادت مديرة (٩, ١٪) بعدم أهمية لمهارة العلاقات الإنسانية في العمل الإداري. فيما أجاب ٥ (٦ , ٩٪) بأهمية أحيانا و ٨ (٤, ١٥٪) بأهمية غالبا، و ٣٨ (٧٨,١٪) بأهمية دائما ولم يجب أحد عن نادرا.

### ٦- الاتصال الكتابي

أجاب عن هذا العامل ٥١ من أفراد العينة، ٢٢ (٤٣,١٪) مديرا و٢٩ (٥٦,٩٪) مديرة، حيث أفاد ٣ (٨ , ٩٪) بأن هذه المهارة مهمة نادرا و ٨ (١٥,٧ ٪) بأنها أحيانا مهمة، و١٤ (٢٧,٥ ٪) بأهمية غالبا، و٢٤ (٤٧,١٪) بأهمية مطلقة ولم يجب أحد عن عدم أهمية مطلقة.

### ٧- الاتصال الشفاهي

أجاب ٥١ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢٢ (٤٣,١٪) مديرا و٢٩ (٥٦ , ٩٪) مديرة، حيث أفادت مديرتان (٣,٩ ٪) بعدم أهمية مطلقة، كما أفادت مديرتان (٣,٩ ٪) بأهمية نادرة، و ١٢ (٢٣,٥ ٪)، ٨ مدراء و ٤ مديرات، بأهمية أحيانا و١٥ (٢٩ , ٤٪)، ٨ مدراء و ٧ مديرات، بأهمية غالبا و٢٠ (٣٩,٢٪)، ١٤ مديرة و٦ مدراء عن أهمية دائما.

### ٨- إدارة ا لوقت

أجاب ٥١ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢٢ (٤٣,١٪) مديرا و ٢٩ (٥٦,٩٪) مديرة، حيث لم يجب أحد من أفراد العينة بعدم أهمية مطلقة لإدارة الوقت في البرنامج التدريبي، فيما أجابت مديرة واحدة (٢,٠ ٪) عن أهمية نادرة، و ١١ (٢١,٦ ٪)، ٥ مديرات و ٦ مدراء، بأهمية أحيانا، و ١٢ (٢٣ , ٥٪)، ٦ مديرات و ٦ مدراء، بأهمية غالبا، و ٢٧ (٥٢,٩ ٪)، ١٧ مديرة و ١٠ مدراء بأهمية دائمة.

### ٩- أهمية إدارة التغيير

أجاب ٤٩ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢٢ (٤٤ ,٩٪) مديرا و ٢٧ (٥٥ ,١ ٪) مديرة. لم يجب أحد بعدم أهمية مطلقة فيما أفاد ٣ (٦ ,١ ٪)، مديرتان ومدير، بأهمية نادرة، و١٧ (٣٤,٧ ٪)، ٨ مديرات و ٩ مدراء بأهمية أحيانا. وقد أفاد ١٤ (٢٧ , ٦٪)، ٩ مديرات ومدير واحد، بأهمية غالبا، و١٣ (٣٠,.٦ ٪)، ٨ مديرات و٧ مدراء، بأهمية دائمة.

### ١٠- أهمية القدرة على التحفيز

أجاب ٣٢ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢٢ (٤٢,٣ ٪) مديرا و ٣٠ (٥٧,٧ ٪) مديرة، أفادت مديرة واحدة بعدم أهمية مطلقة لمهارة القدرة على التحفيز في العمل

الإداري، فيما أفاد ٥ (٦, ٩٪)، مديرتان و ٣ مديرات، بأهمية نادرة، و ٧ (٥, ١٣٪)، ٥ مديرات ومديران، بأهمية أحيانا، و ١٤ (٢٦,٩٪)، ٦ مديرات و ٨ مدراء، بأهمية غالبا، و ٢٥ (٤٨,١٪)، ١٦ مديرة و ٩ مدراء، بأهمية دائمة.

**١١- أهمية القدرة على تفويض الصلاحيات**

أجاب ٥٠ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢٢ (٤٤٪) مديرا و ٢٨ (٥٦٪) مديرة، حيث أفادت مديرة واحدة بعدم أهمية مطلقة لمهارة القدرة على تفويض الصلاحيات في العمل الإداري، و٤ (٨٪)، ٣ مديرات و مدير واحد، بأهمية نادرة، و ٨ (٣٦٪)، ٣ مديرات و ١٥ مديرا، بأهمية أحيانا، و ١٤ (٢٨٪)، ٦ مديرات و٨ مدراء، بأهمية غالبا، و ١٣ (٢٦٪)، ٥ مديرات و ٨ مدراء بأهمية دائمة.

أفادت النتائج الإحصائية في هذا التساؤل (فقرة أ، ب) أن تكرار الإجابات جاء متشابها إلى حد كبير. وقد يعزى ذلك إلى أن أفراد العينة يدركون أهمية المهارات الإدارية والفنية التي تتوافق مع احتياجات عملهم الإداري والتي يجب أن يتم التركيز عليها بشكل كبير في البرامج التدريبية.

**إجابة التساؤل الثاني (فقرة ج): ما مدى التركيز على بعض الموضوعات التي يجب أن يلم بها مديرو المدارس ومديراتها أثناء البرامج التدريبية ؟**

يتضح من جدول رقم ٧ مدى التركيز على بعض الموضوعات التي يجب أن يلم بها مدير المدرسة أثناء البرامج التدريبية وهي كالتالي:

**١- مدى التركيز على تاريخ التربية**

أجاب ٤٧ من أفراد العينة عن هذا العامل، ١٨ (٣٨,٣٪) مديرا و ٢٩ (٧, ٦١٪) مديرة، حيث أفادت ٣ (٤, ٦٪) مديرات بعدم أهمية مطلقة لمادة تاريخ التربية في البرنامج التدريبي، و ٤ (٨,٣٪) مديرة و ٣ مدراء، بأهمية نادرة، بينما أفاد ١٠ (٣, ٢١٪)، ٥ مديرات و٥ مدراء، بأهمية أحيانا، و ١٥ (٩, ٣١٪)، ١٤ مديرا ومديرة بأهمية غالبا، و١٥ (٣١,٩٪)، ٥ مدراء و١٠ مديرات، بأهمية دائمة.

جدول رقم ٧. مدى التركيز على بعض الموضوعات التي يجب أن يلم بها مديرو المدارس ومديراتها أثناء البرامج التدريبية.

| مدى التركيز على المواد التالية | الجنس | مطلقا | | نادرا | | أحيانا | | غالبا | | دائما | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ |
| تاريخ التربية | ذكور | - | - | ٣ | ٧٥,٠ | ٥ | ٥٠,٠ | ٥ | ٣٣,٣ | ٥ | ٣٣,٣ | ١٨ | ٣٨,٣ |
| | إناث | ٣ | ١٠٠ | ١ | ٢٥,٠ | ٥ | ٥٠,٠ | ١٠ | ٦٦,٧ | ١٠ | ٦٦,٧ | ٢٩ | ٦١,٧ |
| | المجموع | ٣ | ٦,٤ | ٤ | ٨,٥ | ١٠ | ٢١,٣ | ١٥ | ٣١,٩ | ١٥ | ٣١,٩ | ٤٧ | |
| فلسفة التعليم | ذكور | - | - | ٦ | ٨٥,٧ | ٤ | ٣٠,٨ | ٣ | ١٨,٨ | ٥ | ٤٥,٥ | ١٨ | ٣٧,٥ |
| | إناث | ١ | ١٠٠ | ١ | ١٤,٣ | ٩ | ٦٩,٢ | ١٣ | ٨١,٣ | ٦ | ٥٤,٥ | ٣٠ | ٦٢,٥ |
| | المجموع | ١ | ٢,١ | ٧ | ١٤,٦ | ١٣ | ٢٧,١ | ١٦ | ٣٣,٣ | ١١ | ٢٢,٩ | ٤٨ | |
| مشكلات تربوية | ذكور | - | - | ٥ | ٧١,٤ | ٢ | ٥٠,٠ | ٥ | ٣٣,٣ | ٧ | ٣١,٨ | ١٩ | ٣٩,٦ |
| | إناث | - | - | ٢ | ٢٨,٦ | ٢ | ٥٠,٠ | ١٠ | ٦٦,٧ | ١٥ | ٦٨,٢ | ٢٩ | ٦٠,٤ |
| | المجموع | - | - | ٧ | ١٤,٦ | ٤ | ٨,٣ | ١٥ | ٣١,٣ | ٢٢ | ٤٥,٨ | ٤٨ | |
| العلاقات الإنسانية | ذكور | - | - | ١ | ٥٠,٠ | ٦ | ٦٠,٠ | ٢ | ١٨,٢ | ١٠ | ٣٨,٥ | ١٩ | ٣٨,٨ |
| | إناث | - | - | ١ | ٥٠,٠ | ٤ | ٤٠,٠ | ٩ | ٨١,٨ | ١٦ | ٦١,٥ | ٣٠ | ٦١,٢ |
| | المجموع | - | - | ٢ | ٤,١ | ١٠ | ٢٠,٤ | ١١ | ٢٢,٤ | ٢٦ | ٥٣,١ | ٤٩ | |
| البحث التربوي | ذكور | ٢ | ١٠٠ | ١ | ٣٣,٣ | ٣ | ٢٣,١ | ٤ | ٣٠,٨ | ٩ | ٥٠,٠ | ١٩ | ٣٨,٨ |
| | إناث | - | - | ٢ | ٦٦,٧ | ١٠ | ٧٦,٩ | ٩ | ٦٩,٢ | ٩ | ٥٠,٠ | ٣٠ | ٦١,٢ |
| | المجموع | ٢ | ٤,١ | ٣ | ٦,١ | ١٣ | ٢٦,٥ | ١٣ | ٢٦,٥ | ١٨ | ٣٦,٧ | ٤٩ | |

تابع جدول رقم ٧.

| مدى التركيز على المواد التالية | الجنس | مطلقا | | نادرا | | أحيانا | | غالبا | | دائما | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ |
| اقتصاديات التربية | ذكور | ٣ | ٣٧,٥ | ٦ | ٨٥,٧ | ٦ | ٤٦,٢ | ١ | ١٤,٣ | ٣ | ٢٥,٠ | ١٩ | ٤٠,٤ |
| | إناث | ٥ | ٦٢,٥ | ١ | ١٤,٣ | ٧ | ٥٣,٨ | ٦ | ٨٥,٧ | ٩ | ٧٥,٠ | ٢٨ | ٥٩,٦ |
| | المجموع | ٨ | ١٧,٠ | ٧ | ١٤,٩ | ١٣ | ٢٧,٧ | ٧ | ١٤,٩ | ١٢ | ٢٥,٥ | ٤٧ | |
| التوجيه والإشراف | ذكور | - | - | ٢ | ١٠٠ | ٣ | ٥٠,٠ | ٧ | ٥٣,٨ | ٧ | ٢٨,٠ | ١٩ | ٤١,٣ |
| | إناث | - | - | - | - | ٣ | ٥٠,٠ | ٦ | ٤٦,٢ | ١٨ | ٧٢,٠ | ٢٧ | ٥٨,٧ |
| | المجموع | - | - | ٢ | ٤,٣ | ٦ | ١٣,٠ | ١٣ | ٢٨,٣ | ٢٥ | ٥٤,٣ | ٤٦ | |
| التخطيط التربوي | ذكور | ١ | ١٠٠ | ١ | ١٠٠ | ٧ | ٥٨,٣ | ٣ | ٢١,٤ | ٧ | ٣٥,٠ | ١٩ | ٣٩,٦ |
| | إناث | - | - | - | - | ٥ | ٤١,٧ | ١١ | ٧٨,٦ | ١٣ | ٦٥ | ٢٩ | ٦٠,٤ |
| | المجموع | ١ | ٢,١ | ١ | ٢,١ | ١٢ | ٢٥ | ١٤ | ٢٩,٢ | ٢٠ | ٤١,٧ | ٤٨ | |
| الإدارة المدرسية | ذكور | - | - | ٢ | ٦٦,٧ | ٥ | ٦٢,٥ | ٤ | ٣٦,٤ | ٨ | ٢٩,٦ | ١٩ | ٣٨,٨ |
| | إناث | - | - | ١ | ٣٣,٣ | ٣ | ٣٧,٥ | ٧ | ٦٣,٦ | ١٩ | ٧٠,٤ | ٣٠ | ٦١,٢ |
| | المجموع | - | - | ٣ | ٦,١ | ٨ | ١٦,٣ | ١١ | ٢٢,٤ | ٢٧ | ٥٥,١ | ٤٩ | |
| التعليم المقارن | ذكور | ٣ | ٣٧,٥ | ٨ | ٦٦,٧ | ٣ | ٣٧,٥ | ٢ | ١٤,٣ | ٢ | ٤٠,٠ | ١٨ | ٣٨,٣ |
| | إناث | ٥ | ٦٢,٥ | ٤ | ٣٣,٣ | ٥ | ٦٢,٥ | ١٢ | ٨٥,٧ | ٢ | ٦٠,٠ | ٢٩ | ٦١,٧ |
| | المجموع | ٨ | ١٧,٠ | ١٢ | ٢٥,٥ | ٨ | ١٧,٠ | ١٤ | ٢٩,٨ | ٥ | ١٠,٦ | ٤٧ | |

تابع جدول رقم ٧.

| مدى التركيز على المواد التالية | الجنس | مطلقا | | نادرا | | أحيانا | | غالبا | | دائما | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ |
| المدرسة والمجتمع | ذكور | ١ | ١٠٠ | ٣ | ٦٠,٠ | ٥ | ٤٥,٥ | ٣ | ٢٣,١ | ٦ | ٣٥,٥ | ١٨ | ٣٨,٣ |
| | إناث | - | - | ٢ | ٤٠,٠ | ٦ | ٥٤,٥ | ١٠ | ٧٦,٩ | ١١ | ٦٤,٧ | ٢٩ | ٦١,٧ |
| | المجموع | ١ | ٢,١ | ٥ | ١٠,٦ | ١١ | ٢٣,٤ | ١٣ | ٢٧,٧ | ١٧ | ٣٦,٢ | ٤٧ | |
| الحاسب والتعليم | ذكور | ٦ | ٣٥,٣ | ٣ | ٦٠,٠ | ٢ | ٤٠,٠ | ٤ | ٣٠,٨ | ٣ | ٥٠,٠ | ١٨ | ٣٩,١ |
| | إناث | ١١ | ٦٤,٧ | ٢ | ٤٠,٠ | ٣ | ٦٠,٠ | ٩ | ٦٩,٢ | ٣ | ٥٠,٠ | ٢٨ | ٦٠,٩ |
| | المجموع | ١٧ | ٣٧,٠ | ٥ | ١٠,٩ | ٥ | ١٠,٩ | ١٣ | ٢٨,٣ | ٦ | ١٣,٠ | ٤٦ | |
| الصحة المدرسية | ذكور | ٤ | ٦٦,٧ | ٦ | ٧٥,٠ | ٣ | ٣٧,٥ | ٢ | ٣٣,٣ | ٣ | ١٦,٧ | ١٨ | ٣٩,١ |
| | إناث | ٢ | ٣٣,٣ | ٢ | ٢٥,٠ | ٥ | ٦٢,٠ | ٤ | ٦٦,٧ | ١٥ | ٨٣,٣ | ٢٨ | ٦٠,٩ |
| | المجموع | ٦ | ١٣,٠ | ٨ | ١٧,٤ | ٨ | ١٧,٤ | ٦ | ١٣,٠ | ١٨ | ٣٩,١ | ٤٦ | |
| علم النفس التربوي | ذكور | - | - | ٢ | ٣٣,٣ | ٧ | ٥٣,٨ | ٤ | ٣٠,٨ | ٦ | ٣٧,٥ | ١٩ | ٣٨,٨ |
| | إناث | ١ | ١٠٠ | ٤ | ٦٦,٧ | ٦ | ٤٦,٢ | ٩ | ٦٩,٢ | ١٠ | ٦٢,٥ | ٣٠ | ٦١,٢ |
| | المجموع | ١ | ٢,٠ | ٦ | ١٢,٢ | ١٣ | ٢٦,٥ | ١٣ | ٢٦,٥ | ١٦ | ٣٢,٧ | ٤٩ | |
| نظريات التعلم | ذكور | ١ | ٢٥,٠ | ٣ | ٥٠,٠ | ٥ | ٥٠,٠ | ٤ | ٣٦,٤ | ٥ | ٣٨,٥ | ١٨ | ٤٠,٩ |
| | إناث | ٣ | ٧٥,٠ | ٣ | ٥٠,٠ | ٥ | ٥٠,٠ | ٧ | ٦٣,٦ | ٨ | ٦١,٥ | ٢٦ | ٥٩,١ |
| | المجموع | ٤ | ٩,١ | ٦ | ١٣,٦ | ١٠ | ٢٢,٧ | ١١ | ٢٥,٠ | ١٣ | ٢٩,٥ | ٤٤ | |
| التدريب الميدانى | ذكور | - | - | ٢ | ٥٠,٠ | ٢ | ٢٠,٠ | ٢ | ١٦,٧ | ١٣ | ٦٥,٥ | ١٩ | ٤٠,٤ |
| | إناث | ١ | ١٠٠ | ٢ | ٥٠,٠ | ٨ | ٨٠,٠ | ١٠ | ٨٣,٣ | ٧ | ٣٥,٠ | ٢٨ | ٥٩,٦ |
| | المجموع | ١ | ٢,١ | ٤ | ٨,٥ | ١٠ | ٢١,٣ | ١٢ | ٢٥,٥ | ٢٠ | ٤٢,٦ | ٤٧ | |

**٢- مدى التركيز على فلسفة التعليم**

أجاب عن هذا العامل ٤٨ ، منهم ١٨ (٥ , ٣٧٪) مديرا و٣٠ (٥, ٦٢٪) مديرة، حيث أفادت مديرة واحدة بعدم أهمية مطلقة لمادة فلسفة التعليم في البرنامج التدريبي و ٧ (٦, ١٤٪)، ٦ مدراء ومديرة، بأهمية نادرة، بينما أفاد ١٣ (٢٧,١٪)، ٩ مديرات و٤ مدراء، بأهمية أحيانا، و ١٦ (٣٣,٣٪)، ٣ مدراء و١٣ مديرة، بأهمية غالبا، و١١ (٢٢,٩٪)، ٥ مدراء و ٦ مديرات، بأهمية دائمة.

**٣- مدى التركيز على المشكلات التربوية**

أجاب عن هذا العامل ٤٨ من أفراد العينة، منهم ١٩ (٣٩,٦٪) مديرا و٢٩ (٤, ٦٠٪) مديرة. لم يجب أحد من أفراد العينة بعدم أهمية مطلقة لمادة مشكلات تربوية. بينما أفاد ٧ (٦, ١٤٪)، ٥ مدراء ومديرتان، بأهمية نادرة وأفاد ٤ (٨,٣٪)، مديرتان ومديران بأهمية أحيانا، و١٣ (٣١,٣٪)، ٥ مدراء و١٠ مديرات، بأهمية غالبا، و٢٢ (٨, ٤٥ ٪)، ٧ مدراء و ١٣ مديرة، بأهمية دائمة.

**٤- مدى التركيز على العلاقات الإنسانية**

أجاب عن هذا العامل ٤٩ ، منهم ١٩ (٣٨,٨٪) مديرا و٣٠ (٢, ٦١٪) مديرة، لم يجب أحد من أفراد العينة بعدم أهمية مطلقة لهذه المادة. بينما أفاد ٢ (١٤٪)، مدير ومديرة، بأهمية نادرة، وأفاد ١٠ (٤, ٢٠٪)، ٦ مدراء و ٤ مديرات، بأهمية أحيانا و١١ (٤, ٢٢٪)، ٩ مدراء و مديرتان، بأهمية غالبا ، و ٢٦ (٥٣,١٪)، ١٦ مديرا و١٠ مديرات، بأهمية دائمة.

**٥- مدى التركيز على البحث التربوي**

أجاب عن هذا العامل ٤٩ من أفراد العينة، منهم ١٩ (٣٨,٨٪) مديرا و٣٠ (٢ , ٦١٪) مديرة، حيث أفاد مديران (١, ٤٪) بعدم أهمية مطلقة. بينما أفاد ٣ (١, ٦٪)، مدير ومديرتان، بأهمية نادرة، وأفاد ١٣ (٥ , ٢٦٪)، ٣ مدراء و ١٠ مديرات، بأهمية أحيانا، و ١٣ (٥ , ٢٦٪)، ٤ مدراء و ٩ مديرات، بأهمية غالبا، و١٧ (٧, ٣٤٪)، ٨ مدراء و ٩ مديرات، بأهمية دائمة.

٦- مدى التركيز على اقتصاديات التربية

أجاب عن هذا العامل ٤٧ من أفراد العينة، منهم ١٩ (٤, ٤٠٪) مديرا و٢٨ (٥٩,٦٪) مديرة، حيث أفاد ٨ (١٧٪)، ٣ مدراء و ٥ مديرات، بعدم أهمية مطلقة. بينما أفاد ٧ (١٤,٩٪)، ٦ مدراء ومديرة، بأهمية نادرة، و١٣ (٢٧,٧٪)، ٦ مدراء و ٧ مديرات، بأهمية أحيانا، و٧ (٩, ١٤٪)، مدير و٦ مديرات، بأهمية غالبا، و١٢ (٢٥,٥٪)، ٣ مدراء و ٩ مديرات، بأهمية دائمة.

٧- مدى التركيز على التوجيه والإشراف

أجاب عن هذا العامل ٤٦ من أفراد العينة، منهم ١٩ (٣, ٤١٪) مديرا و٢٧ (٥٨,٧٪) مديرة. لم يجب أحد بعدم أهمية مطلقة. بينما أفاد مديران (٣, ٤٪) بأهمية نادرة، و٦ (١٣٪)، ٣ مدراء و ٣ مديرات، بأهمية أحيانا، و١٣ (٢٨,٣)، ٧ مدراء و٦ مديرات، بأهمية غالبا، و ٢٥ (٥٤,٣٪)، ١٨ مديرا و ٧ مديرات، بأهمية دائمة.

٨- مدى التركيز على التخطيط التربوي

أجاب عن هذا العامل ٤٨ من أفراد العينة، ١٩ (٦, ٣٩٪) مديرا و٢٩ (٤, ٦٠٪) مديرة، أفاد مدير واحد (١, ٢٪) بعدم أهمية مطلقة. وأفاد أيضا مدير واحد بأهمية نادرة و١٢ (٢٥٪)، ٧ مدراء و ٣ مديرات، بأهمية أحيانا، و ١٤ (٢ , ٢٩٪)، ٣ مدراء و ١١ مديرة، بأهمية غالبا، و ٢٠ (٧, ٤١٪)، ٧ مدراء و ١٣ مديرة، بأهمية دائمة.

٩- مدى التركيز على الإدارة المدرسية

أجاب عن هذا العامل ٤٩ من أفراد العينة، ١٩ (٣٨,٨٪) مديرا و ٣٠ (٢ , ٦١٪) مديرة. لم يجب أحد بعدم أهمية مطلقة. بينما أفاد ٣ (١, ٦٪)، مديران ومديرة واحدة، بأهمية نادرة، وأفاد ٨ (٦,٣٪)، ٣ مدراء و٣ مديرات، بأهمية أحيانا، و١١ (٢٢,٤٪)، ٤ مدراء و ٧ مديرات، بأهمية غالبا، و ٢٧ (١, ٥٥٪)، ١٩ مديرا و٨ مديرات، بأهمية دائمة.

١٠- مدى التركيز على التعليم المقارن

أجاب عن هذا العامل ٤٧، منهم ١٨ (٣٨,٣٪) مديرا و٢٩ (٧, ٦١٪) مديرة، حيث أفاد ٨ (١٧٪)، ٣ مدراء و ٣ مديرات، بعدم أهمية مطلقة. بينما أفاد ١٢ (٢٥,٥٪)،

٨ مدراء و ٤ مديرات، بأهمية نادرة، وأفاد ٨ (١٧٪)، ٣ مدراء و٥ مديرات، بأهمية أحيانا، و ١٤ (٢٩,٨٪)، مديران و ١٢ مديرة، بأهمية غالبا، و٥ (١٠,٦٪)، مديران و٣ مديرات، بأهمية دائمة.

١١- مدى التركيز على المدرسة والمجتمع

أجاب عن هذا العامل ٤٧ من أفراد العينة، ١٨ (٣٨,٣٪) مديرا و ٢٩ (٦١,٧٪) مديرة، حيث أفاد مدير واحد بعدم أهمية مطلقة، و٥ (١٠,٦٪)، ٣ مدراء ومديرتان، بأهمية نادرة. وقد أفاد ١١ (٢٣,٤٪)، ٥ مدراء و ٦ مديرات، بأهمية أحيانا، و١٣ (٢٧,٧٪)، ٣ مدراء و١٠ مديرات بأهمية غالبا، و ١٧ (٣٦,٢٪)، ٦ مدراء و١١ مديرة، بأهمية دائمة.

١٢- مدى التركيز على الحاسب والتعليم

أجاب عن هذا العامل ٤٦، منهم ١٨ (٣٩,١٪) مديرا و ٢٨ (٦٠,٩٪) مديرة، حيث أفاد ١٧ (٣٧٪)، ٦ مدراء و ١١ مديرة، بعدم أهمية مطلقة، و٥ (١٠,٩٪)، ٣ مدراء ومديرتان، بأهمية نادرة. كما أفاد ٥ (١٠,٩٪)، مديران و ٣ مديرات، بأهمية أحيانا، و ١٣ (٢٨,٣٪)، ٤ مدراء و ٩ مديرات، بأهمية غالبا، و ٦ (١٣٪)، ٣ مدراء و٣ مديرات، بأهمية دائما.

١٣- مدى التركيز على الصحة المدرسية

أجاب عن هذا العامل ٤٦ من أفراد العينة، ١٨ (٣٩,١٪) مديرا و٢٨ (٦٠,٩١٪) مديرة، حيث أفاد ٦ (١٣٪)، ٤ مدراء ومديرتان، بعدم أهمية مطلقة، و٨ (١٧,٤٪)، ٦ مدراء ومديرتان، بأهمية نادرة. كما أفاد ٨ (١٧,٤٪)، ٣ مدراء و٥ مديرات، بأهمية أحيانا، و٦ (١٣٪)، مديران و٤ مديرات، بأهمية غالبا، و ١٨ (٣٩,١٪)، ٣ مدراء و ١٥ مديرة، بأهمية دائمة.

١٤- مدى التركيز على علم النفس التربوي

أجاب عن هذا العامل ٤٩ من أفراد العينة، ١٩ (٣٨,٨٪) مديرا و ٣٠ (٦١,٢٪) مديرا، حيث أفادت مديرة واحدة فقط (٢٪) بعدم أهمية مطلقة، و ٦ (١٢,٢٪)، مديران

و٤ مديرات ، بأهمية نادرة. كما أفاد ١٣ (٢٦،٥٪) ، ٧ مدراء و ٦ مديرات ، بأهمية أحيانا و١٣ (٢٦,٥٪) ، ٤ مدراء و٩ مديرات ، بأهميـة غالبا ، و ١٦ (٣٢,٧٪) ، ٦ مـدراء و١٠ مديرات ، بأهمية دائمة.

**١٥- مدى التركيز على نظريات التعلم**

أجاب عن هذا العامل ٤٤ من أفراد العينة ، ١٨ (٤٠,٩٪) مديرا و ٢٦ (٥٩،١٪) مديرة ، حيث أفاد ٤ (٩،١٪) ، مدير و ٣ مديرات ، بعدم أهمية مطلقة ، و ٦ (١٣،٦٪) ، ٣ مدراء و ٣ مديرات ، بأهمية نادرة. كما أفاد ١٠ (٢٢,٧٪) ، ٣ مدراء و ٣ مديرات ، بأهمية أحيانا ، و ١١ (٢٥٪) ، ٤ مدراء و ٧ مديرات ، بأهمية غالبا ، و ١٣ (٢٩,٥٪) ، ٥ مـدراء و ٨ مديرات ، بأهمية دائمة.

**١٦- مدى التركيز على تدريب ميداني**

أجاب عن هذا العامل ٤٧ من أفراد العينة ، ١٩ (٤٠,٤٪) مديرا و ٢٨ (٣٩،٦٪) مديرة ، حيث أفادت مديرة واحدة بعـدم أهميـة مطلقـة و ٤ (٨،٥٪) ، مديـران و مديرتـان ، بأهمية نـادرة. كمـا أفـاد ١٠ (٢١,٣٪) ، مديـران و ٨ مديـرات ، بأهميـة أحيانـا ، و ١٢ (٢٥,٥٪) ، مديـران و ١٠ مديـرات ، بأهميـة غالبـــا ، و ٢٠ (٤٢,٦٪) ، ١٣ مديـرا و٧ مديرات ، بأهمية دائمة.

**إجابة التساؤل الثاني (فقرة د): ما أهمية التركيز على بعض الموضوعات التي يجب أن يلم بهـــا مديرو المدارس ومديراتها أثناء البرنامج التدريبي من وجهة نظر أفراد العينة ؟**

يتضح من جدول رقم ٨ مدى أهمية التركيز على بعض الموضوعات التي يجب أن يلم بها مدير المدرسة أثناء البرنامج التدريبي من وجهة نظر أفراد العينة وهي كالتالي :

**١- أهمية التركيز على تاريخ التربية**

أجـاب عـن هـذا العـامل ٤٦ ، منـهم ١٩ (٤١,٣٪) مديـرا و ٢٧ (٥٨,٧٪) مديـرة ، حيث أفادت مديرتـان (٤,٣٪) بعدم أهمية مطلقـة. بينمـا أفـاد مدير (٢,٢٪) ، ولم تجب أي مديرة بأهمية نـادرة. كمـا أفـاد ١٢ (٢٦،١٪) ، ٤ مـدراء و ٨ مديـرات ، بأهميـة أحيانـا ، و٧ (١٥,٢٪) ، ٥ مـدراء و مديرتـان ، بأهميـة غالبـا ، و٢٤ (٥٢,٢٪) ، ٩ مـدراء و٢٤ مديـرة ، بأهمية دائمة.

جدول رقم ٨. أهمية التركيز على بعض المواد في البرامج التدريبية.

| مدى التركيز على المواد التالية | الجنس | مطلقا | | نادرا | | أحيانا | | غالبا | | دائما | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ |
| تاريخ التربية | ذكور | - | - | ٣ | ١٠٠ | ٤ | ٣٣,٣ | ٥ | ٧١,٤ | ٩ | ٣٧,٥ | ١٩ | ٤١,٣ |
| | إناث | ٢ | ١٠٠ | - | - | ٨ | ٦٦,٧ | ٢ | ٢٨,٦ | ١٥ | ٦٢,٥ | ٢٧ | ٥٨,٧ |
| | المجموع | ٢ | ٤,٣ | ١ | ٢,٢ | ١٢ | ٢٦,١ | ٧ | ١٥,٢ | ٢٤ | ٥٢,٢ | ٤٦ | |
| فلسفة التعليم | ذكور | - | - | ١ | ١٠٠ | ٥ | ٢٩,٤ | ٣ | ٢٧,٣ | ١٠ | ٥٥,٦ | ١٩ | ٣٩,٦ |
| | إناث | ١ | ١٠٠ | - | - | ١٢ | ٧٠,٦ | ٨ | ٧٢,٧ | ٨ | ٤٤,٤ | ٢٩ | ٦٠,٤ |
| | المجموع | ١ | ٢,١ | ١ | ٢,١ | ١٧ | ٣٥,٤ | ١١ | ٢٢,٩ | ١٨ | ٣٧,٥ | ٤٨ | |
| مشكلات تربوية | ذكور | - | - | - | - | ٢ | ٤٠,٠ | ٣ | ٣٣,٣ | ١٤ | ٤٢,٤ | ١٩ | ٤٠,٤ |
| | إناث | - | - | - | - | ٣ | ٦٠,٠ | ٦ | ٦٦,٧ | ١٩ | ٥٧,٦ | ٢٨ | ٥٩,٦ |
| | المجموع | - | - | - | - | ٥ | ١٠,٦ | ٩ | ١٩,١ | ٣٣ | ٧٠,٢ | ٤٧ | |
| العلاقات الإنسانية | ذكور | - | - | - | - | ١ | ٢٥,٠ | ٤ | ٥٠,٠ | ١٥ | ٤٤,١ | ٢٠ | ٤٣,٥ |
| | إناث | - | - | - | - | ٣ | ٧٥,٠ | ٤ | ٥٠,٠ | ١٩ | ٥٥,٩ | ٢٦ | ٥٦,٥ |
| | المجموع | - | - | - | - | ٤ | ٨,٧ | ٨ | ١٧,٤ | ٣٤ | ٧٣,٩ | ٤٦ | |
| البحث التربوي | ذكور | - | - | - | - | ٥ | ٤١,٧ | ٧ | ٥٣,٨ | ٨ | ٤٠,٠ | ٢٠ | ٤٢,٦ |
| | إناث | ٢ | ١٠٠ | - | - | ٧ | ٣٨,٣ | ٩٦ | ٤٦,٢ | ١٢ | ٦٠,٠ | ٢٧ | ٥٧,٤ |
| | المجموع | ٢ | ٤,٣ | - | - | ١٢ | ٢٥,٥ | ١٣ | ٢٧,٧ | ٢٠ | ٤٢,٦ | ٤٧ | |

تابع جدول رقم ٨.

| مدى التركيز على المواد التالية | الجنس | مطلقا | | نادرا | | أحيانا | | غالبا | | دائما | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ |
| اقتصاديات التربية | ذكور | - | - | - | - | ٧ | ٥٠,٠ | ٨ | ٥٧,١ | ٥ | ٣١,٣ | ٢٠ | ٤٢,٦ |
| | إناث | ٣ | ١٠٠ | - | - | ٧ | ٥٠,٠ | ٦ | ٤٢,٩ | ١١ | ٦٨,٨ | ٢٧ | ٥٧,٤ |
| | المجموع | ٣ | ٦,٤ | - | - | ١٤ | ٢٩,٨ | ١٤ | ٢٩,٨ | ١٦ | ٣٤,٠ | ٤٧ | |
| التوجيه والإشراف | ذكور | - | - | - | - | - | - | ٣ | ٤٢,٩ | ١٨ | ٣٤,٩ | ٢١ | ٤٢,٩ |
| | إناث | - | - | ١ | ١٠٠ | - | - | ٤ | ٥٧,١ | ٢٣ | ٥٦,١ | ٢٨ | ٥٧,١ |
| | المجموع | - | - | ١ | ٢,٠ | - | - | ٧ | ١٤,٣ | ٤١ | ٨٣,٧ | ٤٩ | |
| التخطيط التربوي | ذكور | - | - | - | - | ١ | ٥٠,٠ | ٦ | ٤٠,٠ | ١٣ | ٤٣,٣ | ٢٠ | ٤١,٧ |
| | إناث | - | - | ١ | ١٠٠ | ١ | ٥٠,٠ | ٩ | ٦٠,٠ | ١٧ | ٥٦,٧ | ٢٨ | ٥٨,٣ |
| | المجموع | - | - | ١ | ٢,١ | ٢ | ٤,٢ | ١٥ | ٣١,٣ | ٣٠ | ٦٢,٥ | ٤٨ | |
| الإدارة المدرسية | ذكور | - | - | - | - | - | - | ٣ | ٣٧,٥ | ١٧ | ٤٢,٥ | ٢٠ | ٤١,٧ |
| | إناث | - | - | - | - | - | - | ٥ | ٦٢,٥ | ٢٣ | ٥٧,٥ | ٢٨ | ٥٨,٣ |
| | المجموع | - | - | - | - | - | - | ٨ | ١٦,٧ | ٤٠ | ٨٣,٣ | ٤٨ | |
| التعليم المقارن | ذكور | - | - | ٦ | ١٠٠ | ٦ | ٥٤,٥ | ٥ | ٢٦,٣ | ٢ | ٢٨,٦ | ١٩ | ٤٢,٢ |
| | إناث | ٢ | ١٠٠ | - | - | ٥ | ٤٥,٥ | ١٤ | ٣٧,٧ | ٥ | ٧١,٤ | ٢٦ | ٥٧,٨ |
| | المجموع | ٢ | ٤,٤ | ٦ | ١٣,٣ | ١١ | ٢٤,٤ | ١٩ | ٤٢,٢ | ٧ | ١٥,٦ | ٤٥ | |

تابع جدول رقم ٨.

| مدى التركيز على المواد التالية | الجنس | مطلقا | | نادرا | | أحيانا | | غالبا | | دائما | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ |
| المدرسة والمجتمع | ذكور | - | - | - | - | - | - | ٨ | ٤٢,١ | ١١ | ٤٤,٠ | ١٩ | ٤١,٣ |
| | إناث | - | - | - | - | ٢ | ١٠٠ | ١١ | ٥٧,٩ | ١٤ | ٥٦,٠ | ٢٧ | ٥٨,٧ |
| | المجموع | - | - | - | - | ٢ | ٤,٣ | ١٩ | ٤١,٣ | ٢٥ | ٥٤,٣ | ٤٦ | |
| الحاسب والتعليم | ذكور | - | - | ١ | ٣٣,٣ | ٣ | ٣٣,٣ | ٥ | ٣٨,٥ | ١٠ | ٧١,٤ | ١٩ | ٤٢,٢ |
| | إناث | ٦ | ١٠٠ | ٢ | ٦٦,٧ | ٦ | ٦٦,٧ | ٨ | ٦١,٥ | ٤ | ٢٨,٦ | ٢٦ | ٥٧,٨ |
| | المجموع | ٦ | ١٣,٣ | ٣ | ٦,٧ | ٩ | ٢٠,٠ | ١٣ | ٢٨,٩ | ١٤ | ٣١,١ | ٤٥ | |
| الصحة المدرسية | ذكور | - | - | ٢ | ١٠٠ | ٤ | ٨٠,٠ | ٨ | ٥٣,٣ | ٥ | ٢٣,٨ | ١٩ | ٤٢,٢ |
| | إناث | ٢ | ١٠٠ | - | - | ١ | ٢٠,٠ | ٧ | ٤٦,٧ | ١٦ | ٧٦,٢ | ٢٦ | ٥٧,٨ |
| | المجموع | ٢ | ٤,٤ | ٢ | ٤,٤ | ٥ | ١١,١ | ١٥ | ٣٣,٣ | ٢١ | ٤٦,٧ | ٤٥ | |
| علم النفس التربوى | ذكور | - | - | - | - | ٢ | ٤٠,٠ | ١٠ | ٥٢,٦ | ٨ | ٣٨,١ | ٢٠ | ٤٣,٥ |
| | إناث | - | - | ١ | ١٠٠ | ٣ | ٦٠,٠ | ٩ | ٤٧,٤ | ١٣ | ٦١,٩ | ٢٦ | ٥٦,٥ |
| | المجموع | - | - | ١ | ٢,٢ | ٥ | ١٠,٩ | ١٩ | ٤١,٣ | ٢١ | ٤٥,٧ | ٤٦ | |
| نظريات التعلم | ذكور | - | - | ٣ | ١٠٠ | ٥ | ٥٥,٦ | ٥ | ٢٩,٤ | ٦ | ٥٠,٠ | ١٩ | ٤٢,٢ |
| | إناث | ٤ | ١٠٠ | - | - | ٤ | ٤٤,٤ | ١٢ | ٧٠,٦ | ٦ | ٥٠,٠ | ٢٦ | ٥٧,٨ |
| | المجموع | ٤ | ٨,٩ | ٣ | ٦,٧ | ٩ | ٢٠,٠ | ١٧ | ٣٧,٨ | ١٢ | ٢٦,٧ | ٤٥ | |
| التدريب الميداني | ذكور | - | - | - | - | - | - | ١ | ١٤,٣ | ١٩ | ٥٩,٤ | ٢٠ | ٤٢,٦ |
| | إناث | ٣ | ١٠٠ | ٢ | ١٠٠ | ٣ | ١٠٠ | ٦ | ٨٥,٧ | ١٣ | ٤٠,٦ | ٢٧ | ٥٧,٤ |
| | المجموع | ٣ | ٦,٤ | ٢ | ٤,٣ | ٣ | ٦,٤ | ٧ | ١٤,٩ | ٣٢ | ٦٨,١ | ٤٧ | |

**٢- أهمية التركيز على فلسفة التربية**

أجاب عن هذا العامل ٤٨، منهم ١٩ (٣٩,٦٪) مديرا و ٢٩ (٦٠,٤٪) مديرة، حيث أفادت مديرة (٢,١٪) بعدم أهمية مطلقة. بينما أفاد مدير (٢,١٪) بأهمية نادرة، و١٧ (٣٥,٤٪)، ٥ مدراء و١٢ مديرة، بأهمية أحيانا، و١١ (٢٢,٩٪)، ٣ مدراء و٨ مديرات، بأهمية غالبا، و ١٨ (٣٧,٣٪)، ١٠ مدراء و ٨ مديرات، بأهمية دائمة.

**٣- أهمية التركيز على مشكلات تربوية**

أجاب عن هذا العامل ٤٧ من أفراد العينة، ١٩ (٤٠,٤٪) مديرا و ٢٨ (٥٩,٦٪) مديرة. لم يجب أحد من أفراد العينة بعدم أهمية مطلقة أو نادرة، بينما أفاده (١٠,٦٪) مديران و ٣ مديرات، بأهمية أحيانا، و ٩ (١٩,١٪)، ٣ مدراء و ٦ مديرات، بأهمية غالبا، و٣٣ (٧٠,٢٪)، ١٤ مديرا و ١٩ مديرة، بأهمية دائمة.

**٤- أهمية التركيز على العلاقات الإنسانية**

أجاب عن هذا العامل ٤٦، منهم ٢٠ (٤٣,٥٪) مديرا و ٢٦ (٥٦,٥٪) مديرة. لم يجب أحد من أفراد العينة بعدم أهمية مطلقة أو نادرة، بينما أفاد ٤ (٨,٧٪)، مدير و ٣ مديرات، بأهمية أحيانا، و ٨ (١٧,٤٪)، ٤ مدراء و ٤ مديرات، بأهمية غالبا، و ٣٤ (٧٣,٩٪)، ١٥ مديرا و ١٩ مديرة، بأهمية دائمة.

**٥- أهمية التركيز على اقتصاديات التربية**

أجاب عن هذا العامل ٤٧، منهم ٢٠ (٤٢,٦٪) مديرا و ٢٧ (٥٧,٤٪) مديرة، حيث أفادت ٣ (٦,٤٪) مديرات بعدم أهمية مطلقة ولم يجب أحد من أفراد العينة بأهمية نادرة. وقد أفاد ١٤ (٢٩,٨٪)، ٧ مدراء و ٧ مديرات، بأهمية أحيانا، و ١٤ (٢٩,٨٪)، ٨ مدراء و ٦ مديرات، بأهمية غالبا، و ١٦ (٣٤٪)، ٣ مدراء و ١١ مديرة، بأهمية دائمة.

**٦- أهمية التركيز على التوجيه والإشراف**

أجاب عن هذا العامل ٤٩، منهم ٢١ (٤٢,٩٪) مديرا و ٢٨ (٥٧,١٪) مديرة. لم يجب أحد من أفراد العينة بعدم أهمية مطلقة. بينما أفادت مديرة (٢٪) بأهمية نادرة. ولم يجب أحد من أفراد العينة عن الأهمية أحيانا التركيز على التوجيه والإشراف. وقد أفاد ٧

(٣, ١٤٪)، ٣ مـدراء و ٤ مديـرات، بأهميـة غالبـا، و ٤١ (٧ , ٨٣٪)، ١٨ مديـر و ٢٣ مديرة، بأهمية دائمة.

٧- أهمية التركيز على التخطيط التربوي

أجاب عن هذا العامل ٤٨ من أفراد العينة، منهم ٢٠ (٧, ٤١٪) مديـرا و ٢٨ (٣٨,٣٪) مديرة. لم يجب أحد من أفراد العينة بعدم أهمية مطلقة. بينما أفـادت مديـرة (٢,١٪) بأهمية نـادرة، و ٢ (٢, ٤٪)، مدير ومديرة، بأهمية أحيانا، و ١٥ (٣, ٣١٪)، ٦ مـدراء و ٩ مديرات، بأهمية غالبـا، و ٣٠ (٥, ٦٢٪)، ١٣ مديرا و ١٧ مديرة، بأهميـة دائمة.

٨- أهمية التركيز على الإدارة المدرسية

أجاب عن هذا العامل ٤٨ من أفراد العينة، منهم ٢٠ (٧, ١ ٤٪) مديـرا و ٢٨ (٥٨,٣٪) مديرة. لم يجب أحد من أفراد العينة بعدم أهمية مطلقة أو نادرة أو أهميـة أحيانا. بينما أفاد ٨ (٧ , ١٦٪)، ٣ مدراء و ٣ مديرات، بأهمية غالبا، و٤٠ (٨٣,٣٪)، ١٧ مديرا و ٢٣ مديرة، بأهمية دائمة.

٩- أهمية التركيز على التعليم المقارن

أجـاب عـن هـذا العـامل ٤٥ مـن أفـراد العينـة، منـهم ١٩ (٤٢,٢٪) مديـرا و ٢٦ (٥٧,٨٪) مديرة، حيث أفادت مديرتـان (٤, ٤٪) بعدم أهميـة مطلقـة، و٦ مـدراء (٣, ١٣٪) بأهمية نـادرة، و ١١ (٤, ٢٤٪)، ٦ مدراء و٥ مديـرات، بأهميـة أحيانا، و ١٩ (٤٢,٢٪)، ٥ مدراء و ١٤ مديرة، بأهمية غالبا، و ٧ (٦, ١٣٪)، مديـران و ٥ مديـرات، بأهمية دائمة.

١٠- أهمية التركيز على المدرسة والمجتمع

أجاب عن هذا العامل ٤٦ من أفراد العينة، منهم ١٩ (٣, ٤١٪) مديـرا و ٢٧ (٥٨,٧٪) مديرة. لم يجب أحد من أفراد العينة بعدم أهمية مطلقة أو نادرة بينما أفادت مديرتان (٣, ٤٪) بأهمية أحيـانا، و ١٩ (٣, ٤١٪)، ٨ مدراء و ١١ مديرة، بأهمية غالبـا، و ٢٥ (٣, ٥٤٪)، ١١ مديرا و ١٤ مديرة، بأهمية دائمة.

١١- أهمية التركيز على الحاسب والتعليم

أجاب عن هذا العامل ٤٥ من أفراد العينة، منهم ١٩ (٤٢,٢٪) مديرا و ٢٦ (٥٧,٨٪) مديرة، حيث أفادت ٦ مديرات، بعدم أهمية مطلقة. بينما أفاد ٣ (٦,٧٪)، مدير ومديرتان، بأهمية نادرة، و ٩ (٢٠٪)، ٣ مدراء و ٦ مديرات، بأهمية أحيانا، و١٣ (٢٨,٩ ٪)، ٥ مدراء و ٨ مديرات، بأهمية غالبا، و ١٤ (٣١,١٪)، ١٠ مدراء و٤ مديرات، بأهمية دائمة.

١٢- أهمية التركيز على الصحة المدرسية

أجاب عن هذا العامل ٤٣ من أفراد العينة، منهم ١٩ (٤٢,٢٪) مديرا و ٢٦ (٥٧,٨٪) مديرة، حيث أفادت مديرتان (٤,٤٪) بعدم أهمية مطلقة. بينما أفاد مديران (٤,٤٪) بأهمية نادرة، و٥ (١١,١ ٪)، ٤ مدراء ومديرة، بأهمية أحيانا، و١٥ (٣٣,٣٪)، ٨ مدراء و ٧ مديرات، بأهمية غالبا، و ٢١ (٤٦,٧٪)، ٥ مدراء و١٦ مديرة، بأهمية دائمة.

١٣- أهمية التركيز على علم النفس التربوي

أجاب عن هذا العامل ٤٦، منهم ٢٠ (٤٣,٥٪) مديرا و ٢٦ (٥٦,٥٪) مديرة. لم يجب أحد من أفراد العينة بعدم أهمية مطلقة. بينما أفادت مديرة (٢٢٪) بأهمية نادرة، وأفاد ٥ (١٠,٩٪)، مديران و ٣ مديرات، بأهمية أحيانا، و ١٩ (٤١,٥٪)، ١٠ مدراء و٩ مديرات، بأهمية غالبا، و ٢١ (٤٥,٧٪)، ٨ مدراء و ١٣ مديرة، بأهمية دائمة.

١٤- أهمية التركيز على نظريات التعلم

أجاب عن هذا العامل ٥ من أفراد العينة، منهم ١٩ (٤٢,٢٪) مديرا و ٢٦ (٥٧,٨٪) مديرة، حيث أفادت ٤ مديرات (٨,٩٪) بعدم أهمية مطلقة، و ٣ (٦,٧٪) مدراء بأهمية نادرة. وقد أفاد ٩ (٢٠٪)، ٣ مدراء و٦ مديرات، بأهمية أحيانا، و ١٧ (٣٧,٨٪)، ٣ مدراء و١٤ مديرة، بأهمية غالبا، و ١٢ (٢٦,٧٪)، ٦ مدراء و ٦ مديرات، بأهمية دائمة.

**١٥- أهمية التركيز على التدريب الميداني**

أجاب عن هذا العامل ٤٧ من أفراد العينة، منهم ٢٠ (٦, ٤٢٪) مديرا و ٢٧ (٤, ٥٧٪) مديرة، حيث أفادت ٣ مديرات (٤, ٦٪) بعدم أهمية مطلقة، و مديرتان (٣, ٤٪) بأهمية نادرة، و ٣ مديرات (٤, ٦٪) بأهمية أحيانا. لم يجب أحد من المدراء عن عدم الأهمية مطلقا أو نادرا أو أحيانا. بينما أفاد ٧ (٩, ١٤٪)، مدير و ٦ مديرات، بأهمية غالبا، و ٣٢ (٦٨,١٪)، ١٩ مديرا و ١٣ مديرة، بأهمية دائمة.

أفادت النتائج الإحصائية في هذا التساؤل (فقرة جـ، د) أن تصورات أفراد العينة كانت إيجابية في معظم بنود فقرة جـ، بينما جاءت إيجابية بشكل أكبر في معظم بنود فقرة د. وقد يعزى ذلك إلى أن البرامج التدريبية تحتاج إلى مزيد من التركيز على الموضوعات التي تتوافق مع احتياجات العمل الإداري. وفي ضوء نتيجة التساؤل الثاني ( فقرة أ، ب، جـ، د)، يمكن القول إن المشاركين في البرامج التدريبية من مديري المدارس ومديراتها يتطلعون بحرص إلى الاستفادة من المعلومات ذات العلاقة بعملهم الإداري والفني، وهذا بدوره يتفق إلى حد كبير مع دراسة القرشي [٩].

**إجابة التساؤل الثالث: ما مدى استعداد القائمين على البرامج التدريبية في التدريس؟**

يتضح من جدول رقم ٩ مدى استعداد القائمين على البرامج التدريبية لتدريس المواد من حيث العوامل التالية:

**١- الوضوح في إيصال المعلومات**

أجاب عن هذا العامل ٥١ من أفراد العينة، منهم ٢١ (٢, ٤١٪) مديرا و ٣٠ (٥٨,٨٪) مديرة. لم تكن هناك أي إجابات بعدم الموافقة بشدة، فيما أفاد ٦ (٨, ١١٪)، مديرة و٥ مدراء، بعدم الموافقة، و ٥ (٨, ٩٪)، مديرتان و ٣ مدراء، بلا أدري، و٣٠ (٣٨,٨٪)، ٢٠ مديرة و ١٠ مدراء، بالموافقة، بينما وافق بشدة ١٠ (٦, ١٩٪)، ٧ مديرات و ٣ مدراء.

جدول رقم ٩. مدى استعداد القائمين على البرامج التدريبية في التدريس.

| مـــدى استعداد القائمين على البرامج التدريبية | الجنس | لا أوافق بشدة | | لا أوافق | | لا أدري | | أوافق | | أوافق بشدة | | المجمـــوع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ |
| الوضوح في إيصال المعلومات | ذكور | - | - | ٥ | ٨٣,٣ | ٣ | ٦٠,٠ | ١٠ | ٤٧,٦ | ٣ | ٣٠,٠ | ٢١ | ٤١,٢ |
| | إناث | | - | ١ | ١٦,٧ | ٢ | ٤٠,٠ | ٢٠ | ٦٦,٧ | ٧ | ٧٠,٠ | ٣٠ | ٥٨,٨ |
| | المجموع | | - | ٦ | ١١,٨ | ٥ | ٩,٨ | ٣٠ | ٥٨,٨ | ١٠ | ١٩,٦ | ٥١ | |
| الإعداد المسبق | ذكور | ١ | ١٠٠ | ٦ | ١٠٠ | ٣ | ٦٠,٠ | ٧ | ٣٨,٩ | ٤ | ١٩,٠ | ٢١ | ٤١,٢ |
| | إناث | - | - | - | - | | ٤٠,٠ | ١١ | ٦١,١ | ٧ | ٨١,٠ | ٣٠ | ٥٨,٨ |
| | المجموع | ١ | ٢,٠ | ٦ | ١١,٨ | ٥ | ٩,٨ | ١٨ | ٣٥,٣ | ٢١ | ٤١,٢ | ٥١ | |
| تنمية روح الابتكار والإعداد | ذكور | ٣ | ١٠٠ | ٦ | ٧٥,٠ | - | - | ٥ | ٣١,٣ | ٧ | ٣٥,٠ | ٢١ | ٤١,٢ |
| | إناث | - | - | ٢ | ٢٥,٠ | ٤ | ١٠٠ | ١١ | ٦٨,٨ | ١٣ | ٦٥,٠ | ٣٠ | ٥٨,٨ |
| | المجموع | ٣ | ٥,٩ | ٨ | ١٥,٧ | ٤ | ٧,٨ | ١٦ | ٣١,٤ | ٢٠ | ٣٩,٢ | ٥١ | |
| استعدادهم وتقبلهم للإجابة | ذكور | ١ | ١٠٠ | ٥ | ٦٢,٥ | ١ | ٥٠,٠ | ١٠ | ٤٧,٦ | ٤ | ٢٥,٠ | ٢١ | ٤١,٢ |
| | إناث | - | - | ٣ | ٣٧,٥ | ١ | ٥٠,٠ | ١٤ | ٥٨,٣ | ١٢ | ٧٥,٠ | ٣٠ | ٥٨,٨ |
| | المجموع | ١ | ٢,٠ | ٨ | ١٥,٧ | ٢ | ٣,٩ | ٢٤ | ٤٧,١ | ١٦ | ٣١,٤ | ٥١ | |
| احترامهم لآراء المتدربين | ذكور | ٤ | ١٠٠ | ٤ | ٦٦,٧ | ١ | ٥٠,٠ | ٦ | ٣٠,٠ | ٦ | ٣١,٦ | ٢١ | ٤١,٢ |
| | إناث | - | - | ٢ | ٣٣,٣ | ١ | ٥٠,٠ | ١٤ | ٧٠,٠ | ١٣ | ٦٨,٤ | ٣٠ | ٥٨,٨ |
| | المجموع | ٤ | ٧,٨ | ٦ | ١١,٨ | ٢ | ٣,٩ | ٢٠ | ٣٩,٢ | ١٩ | ٣٧,٣ | ٥١ | |
| ترحيبهم بالنقد الهادف | ذكور | ٢ | ١٠٠ | ٧ | ٥٨,٣ | ٣ | ٥٠,٠ | ٦ | ٣٧,٥ | ٣ | ١٨,٨ | ٢١ | ٤٠,٤ |
| | إناث | - | - | ٥ | ٤١,٧ | ٣ | ٥٠,٠ | ١٠ | ٦٢,٥ | ١٣ | ٨١,٣ | ٣١ | ٥٩,٦ |
| | المجموع | ٢ | ٣,٨ | ١٢ | ٢٣,١ | ٦ | ١١,٥ | ١٦ | ٧٠,٨ | ١٦ | ٣٠,٨ | ٥٢ | |

**٢- الإعداد المسبق**

أجاب ٥١ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢١ (٢, ٤١٪) مديرا و ٣٠ (٥٨,٨٪) مديرة، حيث أفاد مدير بعدم الموافقة بشدة، فيما أفاد ٦ (٨, ١١٪)، كلهم مدراء، بعدم المرافقة، و٥ (٨, ٩٪)، مديرتان و ٣ مدراء، بلا أدري. فيما أفاد ١٨ (٣, ٣٥٪)، ١١ مديرة و ٧ مدراء، بالموافقة، و ٢١ (٤١,٢٪)، ١٧ مديرة و ٤ مدراء، بالموافقة بشدة.

**٣- تنمية روح الابتكار والإبداع**

أجاب ٥١ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢١ (٢, ٤١٪) مديرا و ٣٠ (٨, ٥٨٪) مديرة، حيث أفاد ٣ (٥,٩٪)، كلهم مدراء، بعدم الموافقة بشدة، و ٨ (١٥,٧٪)، مديرتان و ٦ مدراء، بعدم الموافقة، و ٤ (٧,٨٪)، كلهن مديرات، بلا أدري، و ١٦ (٤, ٣١٪)، ١١ مديرة و٥ مدراء، بالموافقة، فيما أجاب ٢٠ (٣٩,٢٪)، ١٣ مديرة و ٧ مدراء، بالموافقة بشدة.

**٤- استعدادهم وتقبلهم للإجابة**

أجاب ٥١ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢١ (٢, ٤١٪) مديرا و ٣٠ (٥٨,٨٪) مديرة، حيث أفاد مدير (٢٪) بعدم الموافقة بشدة، و ٨ (٧, ١٥٪)، ٣ مديرات و٥ مدراء، بعدم الموافقة. فيما أجاب ٢ (٣,٩٪)، مدير ومديرة، بلا أدري، و ٢٤ (٤٧,١٪)، ١٤ مديرة و ١٠ مدراء، بالموافقة، و ١٦ (٣١, ٤٪)، ١٢ مديرة و ٤ مدراء، بالموافقة بشدة.

**٥- احترامهم لآراء المتدربين**

أجاب ٥١ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢١ (٢, ٤١٪) مديرا و ٣٠ (٥٨,٥٪) مديرة، حيث أفاد ٤ (٨, ٧٪)، كلهم مدراء، بعدم الموافقة بشدة، و ٦ (٨, ١١٪)، مديرتان و ٤ مدراء، بعدم الموافقة، و ٢ (٩ , ٣٪)، مدير و مديرة، بلا أدري، فيما أفاد ٢٠ (٢ , ٣٩٪)، ١٤ مديرة و ٦ مدراء، بالموافقة، و ١٩ (٣ , ٣٧٪)، ١٣ مديرة و ٦ مدراء، بالموافقة بشدة.

**٦- ترحيبهم بالنقد الهادف**

أجاب ٥٢ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢١ (٤, ٤٠٪) مديرا و ٣١ (٥٩,٦٪) مديرة، حيث أفاد ٢ (٨, ٣٪)، وهما مديران، بعدم الموافقة بشدة، و ١٢ (١, ٢٣٪)، ٥ مديرات و ٧ مدراء، بعدم الموافقة، و ٦ (٥, ١١٪)، ٣ مديرات و ٣ مدراء، بلا أدري، فيما أفاد ١٦ (٨, ٣٠٪)، ١٠ مديرات و ٦ مدراء، بالموافقة، و ١٦ (٨, ٣٠٪)، ١٣ مديرة و٣ مدراء، بالموافقة بشدة.

يتضح من نتائج التساؤل الثالث أن معظم أفراد العينة وافقوا ووافقوا بشدة على استعداد القائمين على البرامج التدريبية في التدريس، وهذا يتفق إلى حد كبير مع دراسة المحبوب [١٤].

**إجابة التساؤل الرابع: ما هي الصعوبات التي تواجه مدراء ومديرات المدارس أثناء حضورهم البرنامج التدريبي ؟**

يتضح من جدول رقم ١٠ الصعوبات أو المشاكل التي تواجه مدراء ومديرات المدارس أثناء حضورهم البرنامج التدريبي وهي كالآتي:

**١- عدم وضوح أهداف ا لبرنامج التدريبي**

أجاب ٤٧ من أفراد العينة، ٢٠ (٦, ٤٢٪) مديرا و٢٧ (٥٧,٤٪) مديرة، حيث أفاد ٩ (١, ١٩٪)، ٨ مديرات ومديرة، بعدم الموافقة بشدة على أن أهم الصعوبات هي عدم وضوح أهداف البرنامج التدريبي. بينما أفاد ١٤ (٨, ٢٩٪)، ٨ مديرات و ٦ مدراء، بعدم الموافقة، ومديرة بلا أدري، وأفاد ٢١ (٧, ٤٤٪)، ٩ مديرات و ١٢ مديرا، بالموافقة. وقد وافق بشدة ٢ (٣, ٤٪)، مدير ومديرة.

**٢- التركيز على الجانب النظري**

أجاب ٤٨ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢٠ ( ٧, ٤١٪) مديرا و ٢٨ (٥٨,٣٪) مديرة، حيث أفادت مديرتان (٢, ٤٪) بعدم الموافقة بشدة، و ٨ (٧, ١٦٪)، ٦ مديرات ومديران بعدم الموافقة، وأفادت مديرتان (٢, ٤٪) بلا أدري، و ٢٣ (٤٧,٩٪)، ١٣ مديرة و١٠ مدراء، بالموافقة، و ١٣ (١, ٢٧٪)، ٣ مديرات و ٨ مدراء، بالموافقة بشدة.

جدول رقم ١٠. الصعوبات التي تواجه مديري المدارس ومديراتها أثناء حضورهم البرامج التدريبية.

| أهم الصعوبات التي واجهت المتدربين أثناء التدريب | الجنس | لا أوافق بشدة | | لا أوافق | | لا أدري | | أوافق | | أوافق بشدة | | المجمــوع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ |
| عدم وضوح أهداف البرنامج التدريبي | ذكور | ١ | ١١,١ | ٦ | ٤٢,٩ | - | - | ١٢ | ٥٧,١ | ١ | ٥٠,٠ | ٢٠ | ٤٢,٦ |
| | إناث | ٨ | ٨٨,٩ | ٨ | ٥٧,١ | ١ | ١٠٠ | ٩ | ٤٢,٩ | ١ | ٥٠,٠ | ٢٧ | ٥٧,٤ |
| | المجموع | ٩ | ١٩,١ | ١٤ | ٢٩,٨ | ١ | ٢,١ | ٢١ | ٤٤,٧ | ٢ | ٤,٣ | ٤٧ | |
| التركيز على الجانب النظري | ذكور | - | - | ٢ | ٢٥,٠ | - | - | ١٠ | ٤٣,٥ | ٨ | ٦١,٥ | ٢٠ | ٤١,٧ |
| | إناث | ٢ | ١٠٠ | ٦ | ٧٥,٠ | ٢ | ١٠٠ | ١٣ | ٥٦,٥ | ٥ | ٣٨,٥ | ٢٨ | ٥٨,٣ |
| | المجموع | ٢ | ٢و ٤ | ٨ | ١٦,٧ | ٢ | ٤,٢ | ٢٣ | ٤٧,٩ | ١٣ | ٢٧,١ | ٤٨ | |
| عدم تناسب الساعات المخصصة لكل مادة من مواد التدريب | ذكور | ١ | ٢٥,٠ | ٤ | ٢٥,٠ | ١ | ٢٥,٠ | ٨ | ٥٣,٣ | ٦ | ٦٦,٧ | ٢٠ | ٤١,٧ |
| | إناث | ٣ | ٧٥,٠ | ١٢ | ٧٥,٠ | ٣ | ٧٥,٠ | ٧ | ٤٦,٧ | ٣ | ٣٣,٣ | ٢٨ | ٥٨,٣ |
| | المجموع | ٤ | ٨,٣ | ١٦ | ٣٣,٣ | ٤ | ٨,٣ | ١٥ | ٣١,٣ | ٩ | ١٨,٨ | ٤٨ | |
| عدم توافر المؤهلات العلمية | ذكور | - | - | ٤ | ٢١,١ | ٢ | ٥٠,٠ | ٧ | ٥٣,٨ | ٧ | ٨٧,٥ | ٢٠ | ٤٢,٦ |
| | إناث | ٣ | ١٠٠ | ١٥ | ٧٨,٩ | ٢ | ٥٠,٠ | ٦ | ٤٦,٢ | ١ | ١٢,٥ | ٢٧ | ٥٧,٤ |
| | المجموع | ٣ | ٦,٤ | ١٩ | ٤٠,٤ | ٤ | ٨,٥ | ١٣ | ٢٧,٧ | ٨ | ١٧,٠ | ٤٧ | |
| عدم التفرغ التام للبرنامج التدريبي | ذكور | ٤ | ٦٦,٧ | ١١ | ٦٨,٨ | ١ | ٥٠,٠ | ٢ | ١٥,٤ | ٢ | ٢٠,٠ | ٢٠ | ٤٢,٦ |
| | إناث | ٢ | ٣٣,٣ | ٥ | ٣١,٣ | ١ | ٥٠,٠ | ١١ | ٨٤,٦ | ٨ | ٨٠,٠ | ٢٧ | ٥٧,٤ |
| | المجموع | ٦ | ١٢,٨ | ١٦ | ٣٤,٠ | ٢ | ٤,٣ | ١٣ | ٢٧,٧ | ١٠ | ٢١,٣ | ٤٧ | |

تابع جدول رقم ١٠.

| أهم الصعوبات التي واجهت المتدربين أثناء التدريب | الجنس | لا أوافق بشدة | | لا أوافق | | لا أدري | | أوافق | | أوافق بشدة | | المجمـوع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ | تكرار | ٪ |
| استخدام أسلوب الإلقاء | ذكور | ١ | ٥٠,٠ | - | - | ٢ | ٦٦,٧ | ٦ | ٣٥,٣ | ١١ | ٥٧,٩ | ٢٠ | ٤٠,٨ |
| | إناث | ١ | ٥٠,٠ | ٨ | ١٠٠ | ١ | ٣٣,٣ | ١١ | ٦٤,٧ | ٨ | ٤٢,١ | ٢٩ | ٥٩,٢ |
| | المجموع | ٢ | ٤,١ | ٨ | ١٦,٣ | ٣ | ٦,١ | ١٧ | ٣٤,٧ | ١٩ | ٣٨,٨ | ٤٩ | |
| كثرة تغيب الأساتذة | ذكور | ٥ | ٣٨,٥ | ١٠ | ٤٠,٠ | ٢ | ٤٠,٠ | ٢ | ٦٦,٧ | ١ | ١٠٠ | ٢٠ | ٤٢,٦ |
| | إناث | ٨ | ٦١,٥ | ١٥ | ٦٠,٠ | ٣ | ٦٠,٠ | ١ | ٣٣,٣ | - | - | ٢٧ | ٥٧,٤ |
| | المجموع | ١٣ | ٢٧,٧ | ٢٥ | ٥٣,٢ | ٥ | ١٠,٦ | ٣ | ٦,٤ | ١ | ٢,١ | ٤٧ | |
| كثرة عدد المشاركين | ذكور | ٣ | ٣٧,٥ | ١٠ | ٤٥,٥ | ١ | ٢٥,٠ | ٥ | ٤٥,٥ | ١ | ٣٣,٣ | ٢٠ | ٤١,٧ |
| | إناث | ٥ | ٦٢,٥ | ١٢ | ٥٤,٥ | ٣ | ٧٥,٠ | ٦ | ٥٤,٥ | ٢ | ٦٦,٧ | ٢٨ | ٥٨,٣ |
| | المجموع | ٨ | ١٦,٧ | ٢٢ | ٤٨,٨ | ٤ | ٨,٣ | ١١ | ٢٢,٩ | ٣ | ٦,٣ | ٤٨ | |

**٣- عدم تناسب الساعات المخصصة لكل مادة من مواد التدريب**

أفاد ٤٨ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢٠ (٤١,٧ ٪) مديرا و ٢٨ (٥٨,٣٪) مديرة، حيث أفاد ٤ (٨,٣٪)، ٣ مديرات ومدير، بعدم الموافقة بشدة، و ١٦ (٣٣,٣٪)، ١٢مديرة و ٤ مدراء، بعدم الموافقة، و ٤ (٨,٣٪)، ٣ مديرات ومدير، بلا أدري. بينما أفاد ١٥ (٣١,٣٪)، ٧ مديرات و ٨ مدراء، بالموافقة، و ٩ (١٨,٨٪)، ٣ مديرات و ٦ مدراء، بالموافقة بشدة.

**٤- عدم توافر المؤهلات العلمية الجيدة بسبب اختلاف خلفيات المدربين الدراسية**

أجاب ٤٧ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢٠ (٤٢,٦٪) مديرا و ٢٧ (٥٧,٤٪) مديرة، حيث أفادت ٣ (٦,٤ ٪) مديرات بعدم الموافقة بشدة، و ١٩ (٤٠,٤٪)، ١٥ مديرة و ٤ مدراء، بعدم الموافقة، و ٤ (٨,٥ ٪)، مديرتان ومديران، بلا أدري. بينما أفاد ١٣ (٢٧,٧٪)، ٦ مديرات و ٧ مدراء، بالموافقة، و ٨ (١٧,٠٪)، مديرة و ٧ مدراء، بالموافقة بشدة.

**٥- عدم التفرغ التام للبرنامج التدريبي**

أجاب ٤٧ من أفراد العينة عن هذا العامل، منهم ٢٠ (٤٢,٦٪) مديرا و ٢٧ (٥٧,٤ ٪) مديرة، حيث أفاد ٦ (١٢,٨٪)، مديرتان و ٤ مدراء، بعدم الموافقة بشدة، و١٦ (٣٤,٠٪)، ٥ مديرات و ١١ مديرا، بعدم الموافقة، و ٢ (٤,٣٪)، مديرة ومدير، بلا أدري. بينما أفاد ١٣ (٢٧,٧٪)، ١١ مديرة ومديرتان، بالموافقة، و ١٠ (٢١,٣٪)، ٨ مديرات ومديران، بالموافقة بشدة.

**٦- استخدام أسلوب الإلقاء**

أجاب ٤٩ من أفراد العينة عن هذا العامل، ٢٠ (٤٠,٨٪) مديرا و ٢٩ (٥٩,٢ ٪) مديرة، حيث أفاد ٢ (٤,١ ٪)، مدير ومديرة، بعدم الموافقة بشدة، و ٨ (١٦,٣ ٪)، كلهن مديرات، بعدم الموافقة، و ٣ (٦,١ ٪)، مديرة ومديران، بلا أدري. بينما أفاد ١٧ (٣٤,٧ ٪)، ١١ مديرة و ٦ مدراء، بالموافقة، و ١٩ (٣٨,٨٪)، ٨ مديرات و ١١ مديرا، بالموافقة بشدة.

**٧- كثرة تغيب الأساتذة**

أجاب ٤٧ من أفراد العينة عن هذا العامل، منهم ٢٠ (٤٢,٦٪) مديرا و ٢٧ (٥٧,٤٪) مديرة، حيث أفاد ١٣ (٢٧,٧٪)، ٨ مديرات و ٥ مدراء، بعدم الموافقة بشدة، و٢٥ (٣٣,٢٪)، ١٥ مديرة و ١٠ مدراء، بعدم الموافقة، و٥ (١٠,٦٪)، ٣ مديرات ومديران، بلا أدري. بينما أفاد ٣ (٦,٤٪)، مديرة ومديران، بالموافقة، ومدير فقط (٢,١٪)، بالموافقة بشدة.

**٨- كثرة عـــدد المشاركين**

أجاب ٤٨ من أفراد العينة عن هذا العامل، منهم ٢٠ (٤١,٧٪) مديرا و ٨ (٥٨,٣٪) مديرات، حيث أفاد ٨ (١٦,٧٪)، ٥ مديرات و ٣ مدراء، بعدم الموافقة بشدة، و٢٢ (٤٥,٨٪)، ١٢ مديرة و١٠ مدراء، بعدم الموافقة، و٤ (٨,٣٪)، ٣ مديرات ومدير، بلا أدري. بينما أفاد ١١ (٢٢,٩٪)، ٦ مديرات و ٣ مدراء، بالموافقة، و ٣ (٢,١٦٪)، مديرتان ومدير، بالموافقة بشدة.

يتضح من نتائج التساؤل الرابع أن معظم أفراد العينة وافقوا ووافقوا بشدة على معظم الصعوبات التي تواجههم أثناء حضورهم البرامج التدريبية، وهذا يتفق إلى حد كبير مع دراسة الزهراني وكسناوي [١٢]، وموسى [١٣]، والمحبوب [١٤].

**إجابة التساؤل الخامس: هل البرامج التدريبية المقامة الآن صممت لتعالج المشاكل التربوية التي تواجه مديري المدارس ومديراتها من وجهة نظر أفراد العينة ؟**

يتضح من جدول رقم ١١ أن ٥١ من أفراد العينة أجاب عن هذا التساؤل، ٢١ (٤١,٢٪) مديرا و ٣٠ (٥٨,٨٪) مديرة. فقد أفاد ١٠ (١٩,٦٪)، ٨ مديرات و مديران، بالاعتقاد كثيرا، و ٣٦ (٧٠,٦٪)، ٢٠ مديرة و١٦ مديرا، بالاعتقاد إلى حد ما، و٥ (٩,٨٪)، مديرتان و ٣ مدراء، بعدم الاعتقاد بذلك وهذا يدل على أن البرامج التدريبية تسهم بدرجة مقبولة في مساعدة مديري المدارس ومديراتها في معالجة المشاكل التربوية التي تواجههم.

**جدول رقم ١١. مدى معالجة البرامج التدريبية المقامة حاليا للمشاكل التربوية التي تواجه مديري المدارس ومديراتها.**

| مدى معالجة البرامج التدريبية المشاكل التربوية | كثيرا | | إلى حد ما | | لا | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | التكرار | ٪ | التكرار | ٪ | التكرار | ٪ | التكرار | ٪ |
| ذكور | ٢ | ٢٠,٠ | ١٦ | ٤٤,٤ | ٣ | ٦٠,٠ | ٢١ | ٤١,٢ |
| إناث | ٨ | ٨٠,٠ | ٢٠ | ٥٥,٦ | ٢ | ٤٠,٠ | ٣٠ | ٥٨,٨ |
| المجموع | ١٠ | ١٩,٦ | ٣٦ | ٧٠,٦ | ٥ | ٩,٨ | ٥١ | |

**إجابة التساؤل السادس: ما أثر الالتحاق بالبرامج التدريبية في الأداء الوظيفي لمديري المدارس ومديراتها من وجهة نظرهم؟**

**١- قبل البرنامج التدريبي**

يتضح من جدول رقم ١٢ أن عدد الإجابات كانت ٤٧ ، منهم ٢١ (٧, ٤٤٪) مديرا و ٢٦ (٥٥,٣٪) مديرة. قوَّم معظم أفراد العينة ، ٢٠ (٢ , ٣٣٪)، ١٥ مديرة و ١٠ مدراء ، أداءهم بجيد جدا قبل الالتحاق بالبرنامج التدريبي. بينما أفاد ١٥ (٩, ٣١٪)، ٦ مديرات و ٩ مدراء ، بأن تقويمهم الوظيفي ممتاز ، ولم يفد أحد من أفراد العينة بأن التقويم كان مقبولا.

**٢- بعد البرنامج التدريبي**

يتضح من جدول رقم ١٢ بأن ١٤ (٨, ٢٩٪)، ١١ مديرة و ٣ مدراء ، أفادوا بأن تقويمهم للأداء الوظيفي بعد البرنامج التدريبي كان جيدا جدا. بينما أفاد ٣٣ (٢, ٧٠٪)، ١٥ مديرة و ١٨ مديرا ، بأن تقويمهم كان ممتازا. ولم يفد أحد من أفراد العينة بأن التقويم كان جيدا فقط أو مقبولا. وهذا يدل على مدى كفاءة البرامج التدريبية وفائدتها للارتقاء بمستوى الأداء الوظيفي لمديري المدارس ومديراتها.

**جدول رقم ١٢. أثر الالتحاق بالبرامج التدريبية في الأداء الوظيفي للمدراء والمديرات قبل وبعد البرامج التدريبية.**

| التقويم الشخصي للمتدربين قبل وبعد البرامج التدريبية | الجنس | مقبول | | جيد | | جيد جدا | | ممتاز | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | ٪ | التكرار | ٪ | التكرار | ٪ | التكرار | ٪ | التكرار | ٪ |
| قبل البرامج التدريبية | ذكور | - | - | ٢ | ٢٨,٦ | ١٠ | ٤٠,٠ | ٩ | ٤٠,٠ | ٢١ | ٤٤,٧ |
| | إناث | - | - | ٥ | ٧١,٤ | ١٥ | ٦٠,٠ | ٦ | ٦٠,٠ | ٢٦ | ٥٥,٣ |
| | مجموع | - | - | ٧ | ١٤,٩ | ٢٥ | ٥٣,٢ | ١٥ | ٣١,٩ | ٤٧ | |
| بعد البرامج التدريبية | ذكور | - | - | - | - | ٣ | ٢١,٤ | ١٨ | ٥٤,٥ | ٢١ | ٤٤,٧ |
| | إناث | - | - | - | - | ١١ | ٧٨,٦ | ١٥ | ٤٥,٥ | ٢٦ | ٥٥,٣ |
| | مجموع | - | - | - | - | ١٤ | ٢٩,٨ | ٣٣ | ٧٠,٢ | ٤٧ | |

**إجابة التساؤل السابع: ما العوامل التي أدت إلى عدم تشجيع مديري المدارس ومديراتها للالتحاق بالبرامج التدريبية ؟**

لقد خصص هذا التساؤل لأفراد العينة الذين لم يلتحقوا بأي برنامج تدريبي قبل وأثناء العمل الإداري كمدراء.

يتضح من جدول رقم ١٣ أن العوامل التي أدت إلى عدم تشجيع مدراء ومديرات المدارس للالتحاق بالبرامج التدريبية هي كالتالي:

**١- عدم تناسب البرنامج التدريبي مع مسؤوليات المتدربين العائلية**

أجاب عن هذا العامل ١٨ من أفراد العينة، ٧ (٣٨,٩٪) مدراء و ١١ (٦١,١٪) مديرة، حيث أفاد ٦ (٣٣,٣٪)، و ٥ مديرات ومدير، بعدم تناسب البرنامج التدريبي مع مسؤولياتهم العائلية، و ١٢ (٦٦,٧٪)، ٦ مديرات و ٦ مدراء، أفادوا بأن ذلك لم يكن السبب.

**٢- عدم وجود برامج تدريبية متخصصة**

أجاب عن هذا العامل ١٨ من أفراد العينة، ١٠ (٥٥,٦٪) مديرات و ٨ (٤٤,٤٪) مدراء، حيث أفاد ١١ (٦١,١٪)، منهم ٣ (٤٠,٠٪) مديرات و ٦ (٥٤,٥٪) مدراء، بأن عدم وجود برامج هو السبب، بينما أفاد ٧ (٣٨,١٪)، ٥ مديرات ومديران، بأن ذلك لم يكن السبب.

جدول رقم ١٣. العوامل التي أدت إلى عدم تشجيع مدراء ومديرات المدارس للالتحاق بالبرامج التدريبية.

| العوامل التي أدت إلى عدم التشجيع على الالتحاق بالبرامج | الجنس | نعم | | لا | | المجموع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التكرار | ٪ | التكرار | ٪ | التكرار | ٪ |
| عدم تناسب المسؤوليات العائلية مع موعد البرنامج | ذكور | ١ | ١٦,٧ | ٦ | ٥٠,٠ | ٧ | ٣٨,٩ |
| | إناث | ٥ | ٨٣,٣ | ٦ | ٥٠,٠ | ١١ | ٦١,١ |
| | مجموع | ٦ | ٣٣,٣ | ١٢ | ٦٦,٧ | ١٨ | |
| عدم وجود برامج تدريبية متخصصة | ذكور | ٥ | ٥٤,٥ | ٢ | ٢٨,٦ | ٨ | ٤٤,٤ |
| | إناث | ٦ | ٤٥,٥ | ٥ | ٧١,٤ | ١٠ | ٥٥,٦ |
| | مجموع | ١١ | ٦١,١ | ٧ | ٣٨,٩ | ١٨ | |
| عدم تناسب مكان البرنامج مع إقامتك | ذكور | ٥ | ٥٠,٠ | ٢ | ٣٣,٣ | ٧ | ٤٣,٨ |
| | إناث | ٥ | ٥٠,٠ | ٤ | ٦٦,٧ | ٩ | ٥٦,٣ |
| | مجموع | ١٠ | ٦٢,٥ | ٦ | ٣٧,٥ | ١٦ | |
| عدم جدوى البرامج التدريبية | ذكور | ٤ | ٣٠,٨ | ٤ | ٥٧,١ | ٨ | ٤٠,٠ |
| | إناث | ٩ | ٦٩,٢ | ٣ | ٤٢,٩ | ١٢ | ٦٠,٠ |
| | مجموع | ١٣ | ٦٥,٠ | ٧ | ٣٥,٠ | ٢٠ | |

**٣- عدم تناسب البرامج التدريبية مع مكان الإقامة**

أجاب عن هذا العامل ١٦ من أفراد العينة، ٩ (٥٦,٣٪) مديرات و ٧ (٤٣,٨٪) مدراء، حيث أفاد ١٠ (٦٢,٥٪)، ٥ مديرات و ٥ مدراء، بعدم تناسب البرنامج مع مكان إقامتهم. بينما أفاد ٦ (٣٧,٥٪)، ٤ مديرات و مديران، بأن ذلك لم يكن السبب.

**٤- عدم جدوى البرامج التدريبية**

أجاب ٢٠ شخصا عن هذا العامل، ١٢ (٦٠٪) مديرة و ٨ (٤٠٪) مدراء، حيث أفاد ١٣ (٦٥٪) منهم، ٩ مديرات و ٤ مدراء، بأن عدم جدوى البرامج هو السبب في عدم الحضور. بينما أفاد ٧ (٣٥٪)، ٣ مديرات و ٤ مدراء، عكس ذلك.

يتضح من النتائج الإحصائية في هذا التساؤل أن تكرار الإجابات جاءت مركزة بالدرجة الأولى على الموافقة بعدم وجود برامج تدريبية متخصصة وعدم تناسبها مع مكان الإقامة، وأيضا الموافقة على عدم جدوى البرامج التدريبية بشكل عام. وقد يعزى ذلك إلى

عدم وجود وعي بدرجة كبيرة لأهمية البرامج التدريبية وجدواها، مما يحول دون حضور البرامج التدريبية والاستفادة منها.

وضع في الاستبانة سؤال يطلب من أفراد العينة كتابة اقتراحات لتطوير البرامج التدريبية المقدمة لهم، لكنهم لم يقوموا بكتابة تلك المقترحات. والمقترحات المدونة لم تخرج عن المطالبة بالتركيز على التدريب الميداني والتنويع في أساليب التدريس ونسبة المقترحين لم تزد على ٦٪ من عينة الدراسة.

## توصيات

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن التوصل إلى التوصيات التالية:

١- إعادة النظر في برامج إعداد مديري المدارس ومديراتها قبل الخدمة وأثناءها بحيث تعكس أهداف ومحتوى واستراتيجيات هذه البرامج الحاجات التدريبية للعمل الإداري بجدية.

٢- الأخذ في الاعتبار أولويات الحاجات التدريبية من وجهه نظر المدراء والمديرات في الميدان عند وضع الخطط التدريبية وعدم الاقتصار على رأي الخبراء.

٣- التركيز على الجانب العملي في البرامج التدريبية والتنويع في أساليب التدريس وعدم الاقتصار على أسلوب المحاضرة.

٤- حساب ساعات الحضور في البرامج التدريبية لغرض مواصلة الدراسة أو الترقية.

٥- يجب أن يكون أحد الشروط الأساسية في التعيين لوظيفة مدير أو مديرة مدرسة هو حضور برنامج تدريبي في الإدارة المدرسية وإكماله بنجاح.

٦- تكرار مثل هذه الدراسة بين الحين والآخر نتيجة التغيير المستمر في طبيعة الاحتياجات التدريبية للمدراء والمديرات.

٧- القيام بدراسة مسحية أوسع وأشمل للحاجات التدريبية لمدراء ومديرات المدارس على مستوى المملكة العربية السعودية.

## المــراجع

[١] مصطفى، صلاح عبد الحميد. *الإدارة المدرسية في ضوء الفكر التربوي المعاصر*. الرياض: دار المريخ، ١٩٩٤م.

[٢] المنيع، محمد عبد الله. "دراسة وجهات نظر موجهي الإدارة المدرسية ومديري المدارس للدور الذي يقوم به موجه الإدارة المدرسية في مدارس المملكة العربية السعودية." *رسالة التربية وعلم النفس*، ٣ (شعبان ١٤١٣هـ)، ١-٣٩.

[٣] علي، سعيد إسماعيل. *المدخل إلى العلوم التربوية*. القاهرة: عالم الكتب، د.ت.

[٤] المنيع، محمد عبد الله. "برامج التدريب التربوي للمديرين في المملكة ودورها في تطوير الإدارة التعليمية." *دراسات*، جامعة الملك سعود، ٣، ع٣ (١٤٠٢ هـ)، ٢٧١-٢٨٧.

[٥] جميل، عبيد علي محمد. "تطوير نظام تدريب القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم بدولة البحرين." رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩١م.

[٦] المنيع، محمد عبد الله. "دور مدير التدريب في نجاح البرامج التدريبية." *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب*، ١٩ (محرم ١٤١٦هـ / يونيو ١٩٩٥م)، ٢٥٩-٢٨٤.

[٧] الفريحي، لؤلؤة. "أساليب إعداد مديرات المدارس الثانوية الرسمية للبنات في المملكة العربية السعودية." رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، كلية التربية، ١٤٠٤هـ.

[٨] صادق، حصة محمد. "تطوير نظام تدريب القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم بدولة قطر." رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس، ١٩٩٠م.

[٩] القرشي، حسان ضيف الله. "أثر مدة التدريب أثناء الخدمة على رفع كفاية مدير المدرسة." *مجلة جامعة أم القرى*، ٣، ع٤ (١٤١١هـ)، ٢٠٣-٢٣٩.

[١٠] مصطفى، يوسف عبد المعطي. "دراسة ميدانية مقارنة لأساليب إعداد مديري المدارس الثانوية في جمهورية مصر العربية والولايات المتحدة الأمريكية." رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٨٠م.

[١١] عقيلان، محمد مرسي. " التخطيط مهمة أساسية من مهام مدير المدرسة. *مجلة جامعة الملك سعود*، ٢، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١ (١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م)، ٢٩٣-٣١٦.

[١٢] الزهراني، علي عبد الله، ومحمود محمد كساني. "نموذج مقترح لتطوير برنامج دورة مديري مدارس التعليم العام في ضوء مرئيات المتدربين بمركز البرامج التدريبية بمكة المكرمة بجامعة أم القرى." *المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية. ١٣-٢١/١٠/١٤١٣هـ (٣-١٥/٤/١٩٩٣م)*، ٢٣٢-٤٠١.

[١٣] موسى، عبد الحكيم موسى مبارك. "تقويم برامج مركز البرامج التدريبية بكلية التربية من وجهة نظر مديري المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والموجهين التربويين على مدى ثلاثة أعوام." مجلة جامعة أم القرى، ٩، ع١١ (١٤١٦هـ)، ١٣٥-١٨٧.

[١٤] المحبوب، عبد الرحمن إبراهيم. "آراء مديري ومديرات مدارس التعليم العام تجاه دورة مديري المدارس." *مجلة جامعة الملك سعود*، ١١، *العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، ١ (١٤١٩هـ/١٩٩٩م)، ١٧-٣٩.

[١٥] عبيدات، ذوقان، وآخرون. *البحث العلمي مفهومه / أدواته / أساليبه*. ط٢. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع، ١٩٩٣م.

# School Principals' Views of the Effects of Training Programs on Their Job Performance

**Amel S. Al-Shaman**
*Assistant Professor, Dept. of Education*
*Administrator, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract**. The purpose of this study is to determine the effects of training programs on the job performance of school principals according to their own assessment. It covers ninety skills, distributed among seven subjects.

The sample of respondents was composed of school principals in the city of Tabuk. Among the principals of boys' schools, 33 respondents were from primary, 12 from intermediate, and 8 from secondary schools. The principals of girls' schools included 35 from primary, 19 from intermediate and 12 from secondary schools. The most important findings of the study are the following:

1- The majority of respondents did not take training courses before being appointed as principals. The majority of those who received training during the course of their work received only one course.

2- The majority of respondents stated that among the factors that motivated them to enroll was the desire to expand their knowledge of administration, whereas job incentives were a second factor. Avoiding the hardships of work was not a motivation for enrollment.

The most important recommendations arising from the study are:

1- Training programs to prepare schools principals before and during their service should be re-evaluated so as to reflect the goals and strategies of the programs as well as the needs of the recipients.

2- The priorities of training needs and the principals' views should be taken into consideration in the course of planning the training programs, and not only the opinions of experts.

3- Enrollment in a course in school administration, and completion of that course, should be among the basic conditions for the appointment of school principals.

*مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤٣٩-٤٧٨ (١٤٢١هـ/٢٠٠١م).*

# الممارسات الإرشادية السائدة في عمل المرشدين الطلابيين وعلاقتها بمتغيرات التخصص والخبرة والمرحلة التعليمية

**فهد بن عبدالله الدليم**

*أستاذ مساعد، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ١٤٢٠/٦/٤هـ، قبل للنشر في ١٤٢٠/٨/٢٢هـ)

**ملخص البحث.** تم إجراء الدراسة الحالية على مائتين وأربعة عشر مرشدا طلابيا بغرض التعرف على طبيعة الممارسات الإرشادية السائدة في عمل المرشدين الطلابيين بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض وعلاقة هذه الممارسات بالتخصص العلمي والخبرة العملية والمرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشدون. لقد قام الباحث بتصميم استبانة تتكون من اثنين وثلاثين بندا تمثل الأبعاد الثلاثة الأساسية في العمل الإرشادي الطلابي. أظهرت الدراسة أن معظم الممارسات الإرشادية يغلب عليها الطابع الوقائي التوجيهي في حين أن الممارسات التقويمية في العمل الإرشادي المدرسي تعتبر محدودة وغير كافية. كذلك فقد كشفت الدراسة عن وجود فروق لها دلالة إحصائية لصالح المرشدين الطلابيين من خريجي أقسام علم النفس وأقسام الخدمة الاجتماعية في ممارساتهم الإرشادية عند مقارنتهم بالمرشدين من خريجي الأقسام العلمية الأخرى. من هنا فقد خرجت هذه الدراسة بمجموعة من التوصيات، من بينها التوصية بعدم تكليف خريجي الأقسام والتخصصات العلمية من غير علم النفس والاجتماع والخدمة الاجتماعية بالعمل الإرشادي الطلابي، مع ضرورة العمل على تسهيل عملية تطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية مع التركيز على فعاليات الإرشاد المهني والأكاديمي.

## مقدمة

تعد خدمة الإرشاد الطلابي واحدة من الخدمات الهامة في البيئة المدرسية، هذه الأهمية الموجهة للعمل الإرشادي لم تظهر من فراغ بل إن بروزها جاء من واقع حاجات الطلاب المتزايدة لمن يساعدهم على فهم أنفسهم ومعرفة قدراتهم وإلى من يوجههم إلى تكوين

الاتجاهات والقيم والعادات الإيجابية ، وإلى من يرشدهم إلى اختيار واتخاذ القرارات المناسبة بشأن تخصصاتهم الأكاديمية ومساراتهم المهنية المستقبلية ، وإلى من يقف معهم عند تعرضهم للمشكلات والصعوبات الشخصية والنفسية والاجتماعية والتربوية والتي أصبحت أمرا مألوفا وسمة من سمات هذا العصر المتلاطم بمختلف القيم والتيارات.

من هذا المنطلق فإن للمرشدين الطلابيين دورا هاما ، وعليهم مسؤولية كبيرة نحو تقديم الخدمات الإرشادية المنظمة والمتخصصة المبنية على أسس علمية وتخطيط دقيق وممارسة مهنية تزيد من فاعليتها وتحقق للطلاب المستهدفين الفائدة المرجوة.

لقد وصف إيساكسن Isaksen [١ ، ص ١٢] أهم وظائف المرشدين في المجال المدرسي وحددها في :

١ - تشجيع التلاميذ على البحث عن الخدمات الإرشادية من خلال برامج تعريفية وتوجيهية مستمرة.

٢ - القيام بدراسات وأبحاث لقياس وتقويم فاعلية الإرشاد المدرسي.

٣- تزويد التلاميذ بخدمات المعلومات التي تخدم حاجاتهم المهنية والتعليمية والشخصية والاجتماعية.

٤ - تطبيق أساليب القياس وأدوات الاختبار المخصصة لمساعدة التلاميذ في تقدير وتقويم إمكانياتهم وإنجازاتهم وميولهم ومستوى تأقلمهم.

٥ - مساعدة الطلاب الجدد في اختيار المواد وتحديد الشعب والمجموعات والفصول الدراسية بناء على الفروق الفردية بينهم مع التأكيد على عدم قيام المرشد الطلابي بالتدخل في الأعمال الإدارية المدرسية كإصدار تقارير الفشل في التحصيل الأكاديمي أو إعداد لوائح الشرف أو القيام بمهام المتابعة والمراقبة لسلوك الطلاب الانضباطي.

أما كارميكال وكالفن Carmical and Calvin [٢ ، ص ٢٨٢] ، فقد وجدا في دراستهما التي أجريت على عدد من المرشدين الطلابيين بغرض تحديد أهم الوظائف والمهام التي يقومون بها ، أن هؤلاء المرشدين قد حددوا المهام الخمس التالية كمهام لها الأولوية لديهم وهي:

١- تزويد الطلاب بفرصة الحديث عن مشكلاتهم الشخصية.

٢- إرشاد الطلاب الذين يعانون من التسرب.

٣- إرشاد الطلاب بغرض تحسين معدلات تحصيلهم الدراسي.

٤- إرشاد الطلاب لتقويم إمكاناتهم وتحديد نقاط ضعفهم وقوتهم.

٥- إرشاد الطلاب فيما يتعلق بصعوبات التعلم.

إذن فمن خلال هذا السرد للمهام والواجبات المناطة بالمرشد الطلابي يتضح أن الممارسات الإرشادية تتمحور حول ثلاثة أبعاد أساسية هي البعد الوقائي، والبعد التقويمي، والبعد الإرشادي النفسي. لقد ورد في *دليل المرشد الطلابي* [٣، ص ٢١] الصادر من الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد بوزارة المعارف سرد بالمهام والواجبات المتوقعة من المرشد، والتي تتركز في قيامه بمساعدة الطالب لفهم ذاته ومعرفة قدراته والتغلب على ما يواجهه من صعوبات ليصل إلى تحقيق التوافق النفسي والتربوي والاجتماعي والمهني لبناء شخصية سوية في إطار التعاليم الإسلامية، وذلك عن طريق الممارسات الإنمائية والوقائية والعلاجية التالية:

١- مساعدة الطالب في استغلال ما لديه من قدرات واستعدادات إلى أقصى درجة ممكنة في تحقيق النمو السوي في شخصيته.

٢- تنمية السمات الإيجابية وتعزيزها لدى الطالب في ضوء مبادئ الدين الإسلامي الحنيف.

٣- تنمية الدافعية لدى الطالب نحو التعليم والارتقاء بمستوى طموحه.

٤- متابعة مستوى التحصيل الدراسي لفئات الطلاب جميعا للارتقاء بمستوياتهم إلى أقصى درجة ممكنة.

٥- تحديد الطلاب المتفوقين دراسيا وتعهد تفوقهم بالرعاية والتشجيع والتكريم.

٦- استثمار جميع الفرص لتكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل المهني لدى الطلاب وفقا لأهداف التوجيه والإرشاد المهني في ضوء حاجة التنمية في المجتمع.

٧- التعرف على الطلاب ذوي المواهب والقدرات الخاصة ورعايتهم.

٨- مساعدة الطالب المستجد على التكيف مع البيئة المدرسية وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة.

٩- العمل على اكتشاف الإعاقات المختلفة والحالات الخاصة في وقت مبكر لاتخاذ الإجراءات اللازمة.

١٠- العمل على تحقيق مبادئ التوعية الوقائية السليمة في الجوانب الصحية والتربوية والنفسية والاجتماعية.

١١- توثيق العلاقة بين البيت والمدرسة وتعزيزها واستثمار القنوات المتاحة.

١٢- التعرف على أحوال الطلاب الصحية والنفسية والاجتماعية والتحصيلية قبل بدء العام الدراسي وتحديد من يحتاج منهم إلى خدمات وقائية فردية أو جماعية لا سيما الطلبة المستجدين.

١٣- التعرف على حاجات الطلاب ومطالب نموهم في ضوء خصائص النمو لديهم والعمل على تلبيتها.

١٤- تصميم البرامج والخطط العلاجية المبنية على الدراسة العلمية للحالات الفردية والظواهر الجماعية للمشكلات السلوكية والتحصيلية وتنفيذها.

إن هذه الممارسات الإنمائية والوقائية والتقويمية والإرشادية النفسية تعد مرتكزات رئيسة لأي عمل إرشادي في المدارس ، فهذا بوديمسكي وتشيلدرز Podemski and Childers [٤ ، ص ١٧] يؤكدان على أهمية البعد الوقائي فهما يعتقدان بأن المرشد الطلابي يسعى إلى تحديد الاهتمامات النمائية والطبيعية للطلاب وذلك بوضع استراتيجيات التدخل المناسب حيث يتم التعامل معها في شكل خبرات وتجارب جماعية في قاعات الدرس أو فناء المدرسة أو الأسرة، فالوضع الجمعي، من وجهة نظرهما، هو البيئة الأفضل للكشف عنهما. أما فيما يتعلق بالبعد التقويمي فإن بلكن Belkin [٥ ، ص ٣٤١] يذهب إلى تحديد ثلاثة شروط ضرورية لتقديم خدمات تقويمية مناسبة للطلاب، ألا وهي:

١- الشمولية والتعددية في الأدوات.

٢- الاستمرارية والمتابعة في تنفيذ الإجراءات.

٣- التوظيف والتطبيق العملي للمعلومات والبيانات المجمعة.

أما على صعيد الممارسات الإرشادية النفسية فقد ذكرت أبو عيطة [٦ ، ص ٣١٤] أن المرشد الطلابي المدرسي يسعى لمساعدة الطلبة الذين يعانون من اضطرابات انفعالية أو عاطفية عن طريق العديد من الممارسات الإرشادية مثل تنمية القدرة على فهم الذات وتطوير مهارات التغلب على مشاعر النقص أو صعوبة مواجهة صراعات القيم الاجتماعية والثقافية وكذلك مساعدة الطالب في التخلص من مشاعر اليأس والكآبة والاحتفاظ بحالة مزاجية متوازنة والتعامل مع صعوبات التركيز الناتجة عن الضغوط الانفعالية والعاطفية.

إن هذه الإجراءات الوقائية والممارسات التقويمية والأساليب الإرشادية النفسية ترتبط في تفعيلها وتنفيذها بمحددات كثيرة يأتي في مقدمتها نوعية التأهيل العلمي للمرشد الطلابي وحجم الخبرات العملية لديه ومستوى المرحلة التعليمية التي يعمل بها. لقد أظهرت نتائج دراسة قام بها معموريار وأميرخان [٧ ، ص ٧١] على خمسمائة طالب في عدد من المدارس الثانوية في بعض مدن المملكة بقصد معرفة طبيعة الممارسات الفعلية والمثالية لعملية التوجيه والإرشاد ، إن هناك فروقا دالة إحصائيا بين واقع عملية التوجيه والإرشاد والتي تمارس في المدارس وبين ما ينبغي أن تكون عليه هذه الممارسات ، وقد عزا الباحثان هذه الفروق إلى الأسباب التالية مفردة أو مجمعة.

١- قصور برامج التوجيه والإرشاد والتي تمارس في المدارس الثانوية بوضعها الراهن.

٢- عدم وضوح طبيعة عملية التوجيه والإرشاد المناطة بالمرشد الطلابي.

٣- ضعف التأهيل المهني للمرشدين في مرحلة الدراسة والإعداد الأكاديمي.

٤- نقص خبرات الممارسة في الإرشاد مثل خبرات استخدام طرق وأساليب ونظريات الإرشاد في التفاعل والتعامل الواقعي مع المسترشدين في حل مشكلاتهم.

٥- عدم تحلي المرشد بصفات وخصائص شخصية تميزه وتدعمه في عمله الإرشادي وتقوي من مواقفه وتؤثر إيجابيا على مسترشديه.

إن تأهيل القائمين بالعمل الإرشادي في المدارس وقصره على حملة المؤهلات العلمية المتخصصة أمر لا جدال حوله في نظر غالبية المهتمين والمتخصصين، فلقد انبرى باترسون Patterson [٨، ص ٥٨] بالدفاع عن مهنة الإرشاد المتخصصة عندما طالبت بعض الهيئات التعليمية بإسناد هذه المهمة لبعض المدرسين ذوي الخبرات التربوية الطويلة في ظل الحاجة القائمة لهذه الخدمة وذلك بقوله لو أن الإرشاد يقتصر على مجرد إعطاء المعلومات للطلاب أو تزويدهم بالنصائح أو تقديم الحلول الجاهزة لهم لأصبحت كمية المعلومات المتوافرة عنهم على سبيل المثال أمرا هاما يستطيع المعلم الحصول عليها والتعامل معها، ولكن لأن الإرشاد أكبر من مجرد جمع معلومات أو حقائق يقوم بها المعلم فهو يتطلب في الواقع إقامة علاقة مهنية تتسم بمهارات فنية عالية تساعده على فهم حالة المسترشد فهما عميقا سواء في نظرة هذه الحالة لنفسها أو في نظرتها للعالم الآخر، وهذا هو ما يميز المهنة الإرشادية ويؤكد تخصصيتها، من هنا فإن القيام بأعبائها لن يتأتى إلا لشخص متخصص ومؤهل من النواحي العلمية والعملية والمهنية.

إذن ومن خلال ما سبق عرضه يتضح أن هناك الكثير من الأنشطة والممارسات الوقائية والتقويمية والإرشادية النفسية التي يمكن للمرشدين الطلابيين المؤهلين تفعيلها لتحقيق المتطلبات المتزايدة للمسترشدين الطلابيين، ولكن الباحث ومن واقع خبرته الشخصية الطويلة في مجال الإشراف الميداني على طلاب دبلوم التوجيه والإرشاد الطلابي يرى أن طبيعة الممارسات الإرشادية ونوعية الأداء الذي يقوم به المرشدون الطلابيون في مدارس التعليم العام يتسم بعدم الوضوح وضعف الفاعلية ولا يرقى إلى المستوى المأمول، فما يمارس حاليا في المدارس من أنشطة وخدمات لا يتعدى في جزء كبير منه التوجيه والنصح والوعظ وهي وإن كانت أمورا مرغوبة إلا أنها لا يمكن أن تقوم مقام العمل الإرشادي المتخصص الذي تتطلبه ظروف المرحلة الراهنة التي يمر بها المجتمع حيث تدعو الحاجة إلى تكوين الطلاب لاتجاهات إيجابية نحو ثقافة مجتمعهم وتحقيق متطلبات التوافق

الشخصي لديهم مع تنمية قيم العمل الجاد والمسؤول وتطوير مهارات البحث عن الفرص الوظيفية وجمع المعلومات عن سوق العمل واختيار التخصصات الأكاديمية وتحديد المسارات المهنية، كل ذلك لا بد أن يتم على أسس ومقاييس للاتجاهات والاستعدادات والميول والصحة النفسية يتصدى لها نفر من المرشدين الطلابيين المؤهلين علميا وعمليا ومهنيا.

من هنا تسعى هذه الدراسة إلى البحث في طبيعة هذه المارسات الإرشادية السائدة في المجال المدرسي ومدى ارتباط هذه المارسات من حيث النوعية بالتخصص العلمي والخبرة العملية والمرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشدون الطلابيون.

## مشكلة الدراسة

أظهرت الدراسة التي قام بها الطريري والصائغ [٩، ص ٣٤٥] على مائة وثلاثين من المرشدين والمعلمين والطلاب وبعض أولياء الأمور بهدف تقويم الخدمات الإرشادية في بعض مدارس منطقة الرياض، أن الطلبة يعتقدون بأن المرشدين لا ينفذون معظم البرامج الإرشادية ولا يستثمرون الأنشطة اللاصفية كما ينبغي. كما كشفت نتائج الدراسة التي قام بها الزهراني [١٠، ص ١٩٤] على ثمانمائة وخمسة وثلاثين طالبا ومدرسا ومرشدا ومديرا من منسوبي منطقة الباحة التعليمية بقصد معرفة آرائهم حول درجة إلحاح الحاجات الإرشادية لطلبة المرحلة الثانوية، تأكيد الطلاب على حاجتهم للمساعدة الإرشادية في ثلاثة مجالات هي الوعي الذاتي واستكشاف القدرات والوعي بعالم المهن وفرص العمل... أيضا وفي نفس السياق وجد يوسف [١١، ص ٨٧] في دراسته الاستكشافية التي أجراها على ستة وخمسين ومرشدا طلابيا بمدارس حكومية سعودية بقصد معرفة دور المرشدين في الوقاية من المخدرات أن هناك نقصا واضحا في معلومات المرشدين حول موضوع المخدرات بصفة عامة واعتمادهم على تحصيل معلوماتهم عن هذه المواد المخدرة من خلال وسائل الإعلام أكثر من اعتمادهم على الكتب المتخصصة والنشرات العلمية. كما ظهر له أن المرشدين يعتقدون بأن وضعهم الحالي وإعدادهم السابق لا يمكنهم من ممارسة دورهم

بفاعلية في مجال الوقاية رغم قناعتهم بأهمية المشكلة وأهمية مساهمتهم في مساعدة الطلاب... كذلك فإن باترسون [٨، ص ٦٣] في تشخيصه لطبيعة العمل الذي يقوم به المرشد الطلابي يشير إلى أن معظم المرشدين يقضون أوقاتهم في أنشطة غير مهنية أو أنشطة لا علاقة لها بالتوجيه والإرشاد في حين أن عددا آخر منهم غير راضٍ عن الأساليب المستخدمة من قبلهم في قضاء أوقاتهم العملية مما يعني أن هناك نقصا أو سوءا في الفهم لدى المرشدين بشأن وظائفهم وسوء استعمال للوقت بواسطة بعض الإداريين مع عدم تبرئة ساحة المرشدين حيث يساهم البعض منهم في ذلك.

إذن، ومن خلال ما سبق عرضه، يمكن الاستنتاج بأن عدم وضوح الدور المطلوب في أذهان المرشدين إضافة إلى عدم تفهم العاملين من معلمين وطلاب وأولياء أمور أو حتى الإداريين لطبيعة وظائفهم ومهامهم حيث يتم تكليفهم ببعض الأعمال الإدارية والكتابية مع التضييق عليهم بخصوص استخدام بعض أدواتهم ووسائلهم كالاختبارات والمقاييس النفسية تجعل هؤلاء المرشدين يعيشون أزمة هوية مهنية لها انعكاسات سلبية على توجهاتهم وممارساتهم وتفاعلاتهم مع المهام والواجبات المتوقعة منهم.

لقد توصلت كوكس Cox [١٢، ص ٣٦] قبل أكثر من نصف قرن من الزمن إلى استنتاج يصور في أجزاء كثيرة منه الوضع الراهن للعمل الإرشادي في مدارسنا فهي ترى أن المرشد الطلابي يحتاج إلى أن يكون مربيا ومرشدا مهنيا وأخصائيا اجتماعيا ومدرسا ومنظما ومتحدثا عاما ورجل علاقات عامة وفي نفس الوقت هو في حاجة لبعض المهارات لأداء مهام الأخصائي النفسي ولبعض المعلومات للقيام بدور الطبيب وبعض المرئيات والمعارف ليعمل كالطبيب النفسي ولكن ربما أن الجزء الأصعب في هذه الوظيفة المعقدة والمدهشة هو حاجة المرشد إلى أن يعرف من أين يبدأ وكيف يبدأ ومتى ينتهي.

على ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلين التاليين:

١- ما طبيعة الممارسات السائدة في عمل المرشدين الطلابيين؟

٢- هل لهذه الممارسات الإرشادية الطلابية علاقة بمتغيرات التخصص العلمي والخبرة العملية والمرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد؟

## أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق هدفين هما:

١ - الكشف عن طبيعة الممارسات الإرشادية السائدة في عمل المرشدين الطلابيين العاملين في بعض مدارس مدينة الرياض.

٢- مدى ارتباط هذه الممارسات الإرشادية الطلابية بنوعية التخصص العلمي وحجم الخبرة العملية للمرشد ومستوى المرحلة التعليمية التي يمارس نشاطاته فيها.

## أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من حيوية الخدمة الإرشادية وارتباطها بظروف واهتمامات فئتي الشباب والنشء الذين يتعرضون خلال مراحل نموهم لمتغيرات كثيرة، وخاصة في الوقت الذي تمر فيه المجتمعات بموجات من الحراك الاجتماعي تتغير فيه الأنساق والقيم الاجتماعية بسرعة وتكثر فيه الصراعات والتوترات النفسية بشكل ملحوظ. من هنا كان لا بد للمرشدين في سعيهم لمساعدة الطلاب من تطوير استراتيجيات تناسب طبيعية متغيرات هذه الفترة. فهذه بيري Perry [١٣، ص ٢٤] تؤكد على أن متطلبات العصر الراهن تفرض على المرشد الطلابي تطوير وتنفيذ برامج إرشادية متخصصة وشاملة تشجع الطلاب جميعهم وتشحذ هممهم وتكشف عن قدراتهم فتوظفها وتقوِّم نقاط ضعفهم فتعالجها عبر آليات عديدة منها:

١ - تعليم الطلاب تطوير مهارات بينشخصية فعالة.

٢ - فهم المعلومات المهنية وكيفية توظيفها.

٣- اختيار المسارات التعليمية والأكاديمية المناسبة.

٤ - تحمل المسؤوليات فيما يتعلق بتحديد الخيارات واتخاذ القرارات.

إن فعاليات العمل الإرشادي الطلابي، سواء في بعدها التقويمي أو الإرشادي النفسي أو حتى الوقائي، والتي يحتاجها طالب اليوم أكثر من أي وقت مضى، لا يتم تفعيلها في مدارس التعليم العام بصورة مقبولة. وما ذلك إلا لأنها تتطلب تمتع المرشد

الطلابي بمهارات خاصة وقدرات عالية تمكنه من تأدية دوره على الوجه المطلوب، وهو أمر يعتقد الباحث أنه لن يتحقق لعملية الإرشاد الطلابي في مدارس التعليم العام، سواء في الوقت الراهن أو حتى في المنظور القريب في ظل وجود ٤٥٪ من المرشدين العاملين في المجال الإرشادي بوزارة المعارف ممن يحملون مؤهلات جامعية في تخصصات كالتاريخ والجغرافيا وعلوم اللغة العربية أو العلوم الدينية والعلوم الطبيعية، في حين لا تتجاوز نسبة المرشدين من خريجي أقسام علم النفس ٢٣٪ كما تظهر ذلك بيانات جدول رقم ١.

**جدول رقم ١. إحصائية بأعداد المرشدين الطلابيين بوزارة المعارف حسب تخصصاقم خلال العام الدراسي ١٤١٩/١٤١٨هـ.**

| التخصص | العدد | النسبة |
|---|---|---|
| علم النفس | ٨٢١ | ٢٣٪ |
| الاجتماع والخدمة الاجتماعية | ١١٢٥ | ٣٢٪ |
| التخصصات الأخرى | ١٥٩٠ | ٤٥٪ |
| المجموع | ٣٥٣٦ | ١٠٠٪ |

من هنا فإن الباحث يتوقع أن تخرج هذه الدراسة بنتائج وتوصيات تكون عونا للمخططين وصناع القرارات في وزارة المعارف وغيرها من المؤسسات التربوية كالرئاسة العامة لتعليم البنات والجامعات والمعاهد في اتخاذ إجراءات عملية تتضمن إدخال تحسينات وإجراء تعديلات ملموسة في صميم العمل الإرشادي وطبيعة ممارسته، ويتضمن ذلك تحديدا الجانبين التاليين:

١ - تقدير الممارسات الإرشادية الوقائية والتقويمية والإرشادية النفسية حق قدرها وتثمين دورها الحيوي بالنسبة للطلاب في ظل معطيات وظروف المرحلة الراهنة وذلك بإسناد أمر تفعيلها لأشخاص مؤهلين علميا وعمليا ومهنيا مع توفير الإمكانات والظروف المناسبة للتطبيق والممارسة المهنية.

٢ - العمل على إحلال المرشدين النفسيين المتخصصين والمؤهلين كبدلاء للمرشدين من ذوي التخصصات البعيدة عن المجال الإرشادي والنفسي، والذين يمثلون في الوقت

الراهن وكما يتضح من إحصائية وزارة المعارف في جدول رقم ١ ما نسبته ٧٧٪ من المرشدين، وذلك بالاستفادة من الأعداد الكبيرة من المرشدين النفسيين المتخصصين بتعيينهم على وظائف مرشدين طلابيين بالوزارة وغيرها، خاصة بعد أن قامت الجامعات السعودية، ممثلة في أقسام علم النفس، بدورها في تعليمهم وتأهيلهم لتولي مهام العمل الإرشادي ووظائفه، فهم أقدر من غيرهم على تفعيل متطلبات ذلك العمل وبلورة مناشطه وواجباته في ممارسات عملية وتطبيقات واقعية.

## مصطلحات الدراسة

بناء على مراجعات الباحث وفحصه لمكونات التراث النفسي وبحكم ما لديه من خبرة في هذا المجال، فقد وضع التعريفات الإجرائية التالية لأهم مصطلحات الدراسة الحالية والمتمثلة في:

- *الممارسات الوقائية*: هي تلك الأعمال والمناشط التي يقوم بها المرشدون الطلابيون بهدف تنمية وتطوير وتعزيز الاتجاهات الإيجابية والعادات والقيم الملائمة للمتطلبات الشخصية والنفسية والتربوية والاجتماعية والثقافية للطلاب.
- *الممارسات التقويمية*: هي تلك الإجراءات التي يقوم بها المرشدون الطلابيون، وتشمل التقويم assessment، والتقدير appraisal، والاختبارات testing، ووسائل جمع المعلومات، كالمقابلات، ودراسة الحالة، والسجلات، والملاحظات، والتقارير، والسير الذاتية، وغيرها من أجل جمع وتحليل وتفسير المعلومات ذات الصلة بظروف وحالات الطلاب.
- *الممارسات الإرشادية النفسية*: ويقصد بها تلك الأساليب الإرشادية التي يقوم بتطبيقها المرشدون الطلابيون، والتي تتضمن فنيات ومهارات وآليات التدخل الإرشادي النفسي counseling intervention techniques، سواء كانت مستمدة من المنظور السلوكي أو الأسلوب التحليلي أو المنهج الإنساني أو المدرسة المعرفية أو الأسلوب الانتقائي.

- *التخصص العلمي:* ويقصد به المؤهل الجامعي أو الدبلوم أو الماجستير الذي يحمله المرشد الطلابي في تخصص علم النفس أو الإرشاد النفسي أو التوجيه والإرشاد الطلابي من إحدى الجامعات.

## الدراسات السابقة

حظي موضوع الإرشاد الطلابي باهتمام كبير من قبل المختصين والدارسين، سواء على المستوى الخارجي أو المحلي، وفي هذه الدراسة يحاول الباحث استعراض تلك الدراسات التي تناولت الخدمات الإرشادية من منظورين هما:

١ - دراسات تعرضت لنوعية العمل الإرشادي وطبيعة الدور الذي يمارسه المرشد الطلابي.

٢ - دراسات تناولت تلك المتغيرات المرتبطة بطبيعة الممارسة مثل التخصص العلمي والخبرة العملية والمرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد.

### أولا: الدراسات المرتبطة بالممارسات الإرشادية الطلابية

في الدراسة التي قام بها معموربار وأميرخان [٧، ص ٦٩] على خمسمائة طالب في تسع ثانويات في عدد من مناطق المملكة بهدف معرفة طبيعة الممارسات الفعلية الواقعية والمثالية لعملية التوجيه والإرشاد كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية، توصل الباحثان إلى أن الإرشاد التربوي هو الأكثر من حيث الممارسة يليه الإرشاد الوقائي فالديني، فالنفسي، فالاجتماعي، فيما احتل الإرشاد المهني المنزلة الأخيرة. أما الدراسة التي أجراها شميدت وأوزيورن Schmidt and Osborne [١٤، ص ١٦٣] على مائة من مرشدي المدارس الابتدائية في ولاية نورث كارولينا بغرض القيام بعملية مسحية تقويمية لأهم الأنشطة والوظائف التي يقوم بها المرشدون الطلابيون فقد أظهرت أن أكثر الأنشطة التي يمارسها المرشدون هي:

١ - إرشاد الطلاب فرديا بخصوص اهتماماتهم الشخصية.

٢ - إرشاد الطلاب بشأن اهتماماتهم الأكاديمية.

٣- إرشاد الطلاب جماعيا بشأن اهتماماتهم الشخصية.

٤ - التشاور مع المعلمين حول بعض المسائل والاهتمامات التي تهم الطلاب عامة.

كما وأنه في نفس السياق، ولكن على نطاق أكثر دقة وتحديدا، أظهرت دراسة قام بها المفدى [١٥، ص ١٥] على خمسة وأربعين مرشدا طلابيا ببعض مدارس الرياض، ومثلها تلك الدراسة التي أجراها الشناوي [١٦، ص ٥٣] على ستة وخمسين مرشدا في بعض مدارس الرياض، أهمية قيام المرشدين الطلابيين بتقديم خدمات إرشادية نفسية متخصصة ودقيقة للتعامل مع حالات التأخر الدراسي والتي تمثل المشكلة الأكثر انتشارا بين الطلبة. كما أن دراسة حسين [١٧، ص ٨٧] والتي أجراها على مائة وثمانين مرشدا طلابيا ومديرا في عدد من مدارس الرياض قد كشفت ضرورة توفير خدمات إرشادية نفسية معتبرة يقوم بها المرشدون لمساعدة الطلاب في حل المشكلات النفسية والاجتماعية المتعددة التي تواجههم مثل الخوف الاجتماعي والخجل وأزمة الهوية وضعف الإحساس بأهمية الوقت وضعف التركيز والانتباه وفقدان الدافعية وكثرة المشاجرات.

أما فيما يتعلق بطبيعة الأساليب المستخدمة في الممارسات الإرشادية النفسية، فقد استنتجت بيكس Peeks [١٨، ص ٣٨٤] في دراستها لدور المرشد الطلابي مع الأسر الريفية في منطقة نورث بليت بولاية نبراسكا، أن الإرشاد الأسري أصبح ضرورة وأن دور المرشد يمكن أن يصل إلى حد إعادة تنظيم أوضاع الأسرة وذلك بالتركيز على المشكلات التي يطرحها المسترشد خلال الجلسات الإرشادية، وكذلك فإن الزهراني [١٩، ص ٢٤٦] قد وجد أن مشاركة المرشدين في عمليات الإرشاد الجمعي تكاد تكون معدومة وذلك بناء على نتائج الدراسة التي قام بها على خمسة وثلاثين مرشدا طلابيا بمنطقة الطائف بقصد معرفة رؤيتهم حول مجموعة من الأنشطة التوجيهية والإرشادية التي تمارس في المدارس.

أما فيما يتعلق بالممارسات التقويمية فهي محدودة جدا، وهذا بالطبع ينعكس سلبا على مستوى الأداء الإرشادي ونوعيته فلقد جاءت التوصية الأولى في الدراسة التي قام بها كل من متولي وعبد الجواد [٢٠، ص ٤٧٣] على تسعمائة طالب من طلاب مدينتي

الرياض والقاهرة بهدف معرفة مدى فاعلية التوجيه في المدارس الثانوية مؤكدة على ضرورة الاهتمام بتطبيق الاختبارات والمقاييس النفسية كوسيلة من وسائل التوجيه والإرشاد للتعرف على إمكانيات الطلاب وفق معايير محددة وأدوات متخصصة. كما أن الشناوي [١٦ ، ص ٦٣] في بحثه عن أهم الصعوبات التي تواجه المرشدين الطلابيين في ممارساتهم العملية قد وجد أن عدم توافر الاختبارات والمقاييس النفسية تحتل المرتبة الثانية من حيث الأهمية من وجهة نظر المرشدين. أيضا فإنه لا يمكن الحديث عن الممارسات التقويمية دون التطرق لخدمة الإرشاد المهني والأكاديمي في المدارس، والذي تؤكد دراسات عدة على تقصير المرشدين في القيام بها على الرغم من حاجة الطلاب الملحة لها خاصة في المرحلة الثانوية. لقد كشفت دراسة قام بها الحربي [٢١ ، ص ٧٢] على تسعمائة وستة من طلاب المرحلتين المتوسطة والثانوية في أربع مدن من المنطقة الغربية عن وجود اتجاهات مهنية غير واضحة لدى بعض الطلاب، خصوصا لدى طلاب المرحلة المتوسطة تتمثل في عدم استطاعتهم تحديد مستقبلهم المهني أو اتخاذ القرار المناسب لإمكاناتهم واستعداداتهم. أيضا فإن الحرويل [٢٢ ، ص ٦٣٠] قد وجد في دراسة مقارنة قام بها على مائتين وتسعة وخمسين طالبا من طلبة بعض المدن والقرى في المنطقة الغربية حول موضوع الطموحات التعليمية والمهنية، أن طموحات الطلاب لا تلبي تطلعات وطموحات الخطط التنموية الوطنية في مجالات مثل الطب والهندسة والعلوم والزراعة، وذلك لعدم وجود توجيه إرشادي طلابي مهني إضافة إلى أن الطلاب يتلقون توجيههم بشأن القرارات المستقبلية من الوالدين والأقارب وعن طريق اجتهاداتهم الشخصية رغم أنها مصادر غير متخصصة، لذا فهو يوصي بضرورة وجود المرشدين الطلابيين الذين يهتمون بالإرشاد المهني.

**ثانيا: الدراسات المرتبطة بمتغيرات التخصص والخبرة والمرحلة التعليمية**

لقد وجد المفدى [١٥ ، ص ١٥] في دراسته التي تمت على خمسة وأربعين مرشدا بغرض التعرف على الأعمال الإرشادية التي يمارسونها ومقارنتها بالمعايير والضوابط الخاصة بمهنة المرشدين في المدارس أن هناك تقصيرا واضحا في الإعداد المهني للمرشدين

الطلابيين، فأغلبهم يحملون مؤهلات علمية في تخصصات غير علم النفس مما يؤثر سلبا على فاعلية العمل الإرشادي. كما أن دراسة الطويرقي [٢٣، ص ١٨٦] التي أجراها على ثمانية وتسعين مرشدا طلابيا في بعض المدارس المتوسطة والثانوية في منطقتي مكة المكرمة وجدة، قد كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين المؤهلين (خريجي أقسام علم النفس) والمرشدين غير المؤهلين (خريجي الأقسام الأخرى من غير علم النفس) في مدركاتهم لطبيعة العمل الإرشادي.

أيضا فإن معموربار وأميرخان [٧، ص ٧١] قد توصلا في دراستهما إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين واقع الممارسات الإرشادية وبين ما ينبغي أن تكون عليه، واستنتجا أن ذلك يعود إلى جملة عوامل منها ضعف التأهيل العلمي والعملي والمهني للمرشدين الطلابيين. كذلك فإن الغامدي [٢٤، ص ٢٤٧] في دراسته التي قام بها على اثنين وسبعين مرشدا طلابيا ومثلهم من الطلاب المسترشدين في المرحلة الثانوية حول التباين في الخصائص الإرشادية كالصدق والتقبل والاحترام والمعاملة المهنية بشكل عام بين المرشدين المؤهلين وغير المؤهلين، قد وجد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح المرشدين المؤهلين فيما يتعلق بالخصائص الإرشادية من وجهة نظر المسترشدين الطلابيين.

أما على مستوى أهمية الخبرة العملية والمهنية في عمل المرشدين الطلابيين، فقد وجد الشناوي [١٦، ص ٣٨] أن المرشدين يعانون من حداثة تجربتهم وقلة خبرتهم وافتقارهم لبعض الأساليب اللازمة للأداء الإرشادي الفعال والمناسب، حيث وجد أن ٨٢٪ من هؤلاء المرشدين لا تتجاوز خبرتهم في العمل الإرشادي ثلاث سنوات. كما أن معموربار وأميرخان [٧، ص ٧١] قد استنتجا أن عدم الاتساق بين الممارسات الفعلية والأداء المأمول في العمل الإرشادي الطلابي قد يعزى إلى حاجة المرشدين الطلابيين إلى خبرات الممارسة في الإرشاد في جميع مجالاته بحيث توافر هذه الممارسة الفعلية خبرات استخدام طرق وأساليب ونظريات الإرشاد في التعامل والتفاعل الواقعي مع المسترشدين في حل مشكلاتهم. لقد أظهرت دراسة قام بها شميدت وأوزبورن Schmidt and Osborne [١٤، ص ص١٦٣-١٧١] على مائة من المرشدين الطلابيين في المرحلة الابتدائية بولاية

نورث كارولينا بهدف تقويم الأنشطة والمهام الإرشادية وتحديد العوامل المرتبطة بها في ظل النمو الملحوظ لإعداد المرشدين الطلابيين والحاجة المتزايدة لهذه الخدمات الإرشادية، أن متغير الخبرة يمثل عاملا مؤثرا في نوعية الأداء الإرشادي وطبيعته، سواء بالنسبة للمرشدين الطلابيين ذوي التأهيل العلمي المتخصص (علم النفس أو علم النفس الإرشادي أو التربوي) أو لدى المرشدين من ذوي الخبرات التدريسية أو التربوية.

أخيرا وفي إطار الخبرة العملية، فقد توصل يوسف [١١، ص ١١٥] في دراسته الاستطلاعية التي أجراها على ستة وخمسين مرشدا طلابيا بمنطقة الرياض إلى أن المرشدين الطلابيين، رغم شعورهم بحيوية وأهمية دورهم في موضوع الوقاية من المخدرات وضرورة مساهمتهم في توعية وتوجيه الطلاب وإرشادهم، ورغم ما لديهم من توجهات إيجابية نحو العوامل التي تساعد على تحسين وممارسة دورهم الوقائي، إلا أنهم يعترفون بأن نقص الخبرة العملية والمهنية لديهم يقف عائقا بينهم وبين تفعيل دورهم بالصورة المناسبة.

أما على صعيد أهمية متغير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المرشد وعلاقتها بنوعية الممارسات الإرشادية الطلابية، فقد توصلت أبو عيطة [٦، ص ٣١٤] في دراستها التي أجرتها على مجموعة من المرشدين الطلابيين في دولتي الأردن والكويت بغرض تحديد الأنشطة الإرشادية التي يقوم بها المرشدون في المرحلة الثانوية، إلى أنهم يرون أن هناك أربعة مجالات أساسية في هذا الصدد هي:

١ - المجال النفسي الإرشادي والذي يهدف إلى مساعدة الطلاب الذين يعانون من اضطرابات انفعالية وعاطفية.

٢ - المجال المهني الإرشادي والذي يهدف إلى مساعدة الطلبة في التخطيط الدراسي والمهني.

٣- المجال الأكاديمي الإرشادي والذي يسعى لمساعدة الطلاب الذين يواجهون صعوبات في أدائهم المدرسي.

٤ - المجال الاجتماعي الإرشادي والهادف إلى مساعدة الطلبة الذين يعانون من عدم التوافق مع البيئة المدرسية.

أما على مستوى المرحلة الابتدائية، فإن شميدت وأوزبورن [١٤، ص ١٦٧] في دراستهما التي تمت على مائة مرشد طلابي في المرحلة الابتدائية بولاية كارولينا الشمالية حول خصوصية الإرشاد في هذا المستوى التعليمي، قد وجدا أن المرشدين يرون أن العمل الإرشادي يتطلب الدفء والشفافية، كما يتطلب ضرورة أن تكون قرارات التوجيه والإرشاد وإجراءاته ضمن المنهج الإرشادي المباشر، فالطلاب الصغار يحتاجون إلى أشخاص يقررون لهم ويوجهونهم بعكس مرشدي المرحلتين المتوسطة والثانوية الذين يتعاملون مع الطلاب بصورة أكثر مرونة.

## تعقيب على الدراسات السابقة

باستقراء أهم نتائج الدراسات السابقة يمكن القول بأن:

١- هناك تأكيد وتركيز على أهمية الممارسات في أبعادها الوقائية والتقويمية والإرشادية النفسية كما جاء في دراسة كل من معموربار وأميرخان [٧] والشناوي [١٦] والزهراني [١٩].

٢- هناك تقصير في أداء المرشدين الطلابيين للمهام والوظائف والخدمات الإرشادية المتخصصة والدقيقة في أبعادها الأساسية الثلاثة يعود في معظمه إلى ضعف الإعداد العلمي والعملي ونقص الخبرة المهنية والعملية لديهم كما يظهر في دراسات الطويرقي [٢٣]، والمفدى [١٥]، ومعموربار وأمير خان [٧] ويوسف [١١].

٣- أيضا أظهرت بعض الدراسات تقصير المرشدين الطلابيين في تقديم خدمات الإرشاد المهني والأكاديمي في جميع المراحل التعليمية كما أوضحته نتائج دراسات الحربي [٢١]، والحرويل [٢٢] والزهراني [١٠].

٤- كشفت غالبية الدراسات عن أهمية التميز في طبيعة العمل الإرشادي وفقا لاختلاف متطلبات المستويات والمراحل التعليمية مثلما ورد في دراسة كل من أبو عيطة [٦] وشميدت وأوزبورن [١٤].

## تساؤلات الدراسة وفروضها

على ضوء ما تم عرضه من نتائج للدراسات السابقة وفي إطار الأهداف المحددة لهذه الدراسة تمت صياغة التساؤلات والفروض التالية :

١- ما هي طبيعة الممارسات الإرشادية السائدة في عمل المرشدين الطلابيين؟

٢- ما هي علاقة هذه الممارسات الإرشادية التي يقوم بها المرشدون الطلابيون بمتغيرات التخصص العلمي والخبرة العملية والمستوى التعليمي الذي يعمل به المرشد، وقد تمت صياغة ثلاثة فروض للإجابة عن هذا التساؤل هي:

أ ) *الفرض الأول*: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين الطلابيين في ممارساتهم الإرشادية تعزى لاختلاف تخصصاتهم العلمية.

ب) *الفرض الثاني*: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين الطلابيين في ممارساتهم الإرشادية تعزى لاختلاف سنوات خبرتهم العملية.

جـ) *الفرض الثالث*: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين الطلابيين في ممارساتهم الإرشادية تعزى لاختلاف المرحلة التعليمية التي يعملون بها.

## إجراءات الدراسة

### أولا: عينة الدراسة

استخدم الباحث طريقة العينة القصدية، حيث تم توزيع الاستبانة على جميع المرشدين الطلابيين بمدينة الرياض والذين عقدت لهم دورة تنشيطية بإشراف إدارة التعليم خلال شهر شعبان من عام ١٤١٩هـ، وقد بلغت نسبة الاستبانات المستكملة والمناسبة ٨٣٪ تقريبا، حيث وصل عدد أفراد العينة النهائي إلى مائتين وأربعة عشر مرشدا طلابيا.

ويظهر جدول رقم ٢ توصيفا للعينة فيما يتعلق بالمؤهل العلمي ومدة سنوات الخبرة العملية ومختلف المستويات التعليمية التي يعمل بها المرشدون.

جدول رقم ٢. توزيع أفراد العينة وفقا لمتغيرات التخصص العلمي والخبرة العملية والمرحلة التعليمية.

| المتغيرات | الفئات | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| التخصص العلمي | علم النفس | ٥٢ | ٪٢٤ |
| | الاجتماع والخدمة الاجتماعية | ٧٥ | ٪٣٥ |
| | التخصصات الأخرى | ٨٧ | ٪٤١ |
| سنوات الخبرة العملية | ١-٥ سنوات | ١٢٧ | ٪٦١ |
| | ٦-١٠ سنوات | ٤٣ | ٪٢١ |
| | ١١ سنة فأكثر | ٣٨ | ٪١٨ |
| المرحلة التعليمية | الابتدائية | ١١٩ | ٪٥٦ |
| | المتوسطة | ٥٩ | ٪٢٨ |
| | الثانوية | ٣٥ | ٪١٦ |

**ثانيا: أداة الدراسة**

صمم الباحث استبانة "الممارسات الإرشادية" بهدف الكشف عن الممارسات الإرشادية السائدة التي يقوم بها المرشدون الطلابيون في مدارس التعليم العام، ولقد مرت عملية تطوير وتصميم هذه الاستبانة بعدة خطوات يمكن إجمالها في الآتي:

١- قام الباحث في استبانة مفتوحة بتوجيه سؤال مباشر لثلاثة عشر مرشدا طلابيا من الملتحقين ببرنامج دبلوم التوجيه والإرشاد بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض عام ١٤١٩هـ بخصوص أهم الأنشطة الإرشادية التي يمارسها المرشدون الطلابيون في المدارس.

٢- مراجعة شاملة لما ورد في التراث من كتابات ودراسات وأبحاث متخصصة في مجالات العمل الإرشادي خاصة في المؤسسات التربوية، سواء على المستوى المحلي أو المستوى الأجنبي.

٣- الاستفادة من دليل المرشد الطلابي الصادر من الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد بوزارة المعارف في صياغة بنود الاستبانة حيث يتضمن هذا الدليل المهام والواجبات المناطة بالمرشدين الطلابيين في مدارس التعليم العام والتي يمكن تصنيفها في ثلاثة أبعاد أساسية هي: البعد الوقائي، والبعد التقويمي، والبعد الإرشادي النفسي.

٤- بناء على ما سبق استكماله من إجراءات، تمت صياغة اثنتين وثلاثين عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد أساسية هي: بعد الممارسات الوقائية، وبعد الممارسات التقويمية، وبعد الممارسات الإرشادية النفسية.

٥- عرضت الاستبانة على ثمانية محكمين من أعضاء هيئة التدريس بقسم علم النفس بكلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض، وقد كانت لهم بعض الملاحظات والتعليقات والتي تضمنت في الغالب تعديلات تتعلق بصياغة بعض العبارات وتصنيف البعض الآخر لتتناسق وتنسجم مع بعدها الأساسي.

٦- تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مماثلة تكونت من ستة وثلاثين مرشدا طلابيا من الدارسين ببرنامج التوجيه والإرشاد بجامعة الملك سعود بالرياض عام ١٤١٩هـ، وقد تم على ضوء استجاباتهم التحقق من صدق وثبات الاستبانة حيث حققت معدلات مقبولة ومناسبة.

٧- تضمن بعد الممارسات الوقائية العبارات: ٣- ٨- ١٠- ١٣- ١٤- ١٦- ٢٢- ٢٨- ٣١- ٣٣، فيما تضمن بعد الممارسات التقويمية العبارات: ٢- ٤- ٥- ٧- ١٢- ١٨- ٢٣- ٢٤- ٢٩؛ أما البعد الإرشادي النفسي فقد تضمن العبارات: ١ - ٦ - ٩ - ١١ - ١٥ - ١٧ - ١٩ - ٢٠ - ٢١ - ٢٥ - ٢٦ - ٢٧ - ٣٠.

٨- تم تحديد أربعة خيارات على مقياس فئات الاستجابات حيث تم تحديد أربع درجات للاستجابة بدائما، وثلاث درجات لمن يستجيب بأحيانا، ودرجتين لمن يستجيب بنادرا، فيما تم تخصيص درجة واحدة لمن يستجيب بأبدا.

## ثالثا: صدق الأداة

علاوة على ما سبق ذكره في ثنايا موضوع تصميم الاستبانة، فقد قام الباحث بإجراء صدق الاتساق الداخلي للتحقق من مدى ارتباط البند بالدرجة الكلية للاستبانة كما يتضح من جدول رقم ٣، وكذلك لمعرفة مدى ارتباط البند بالبعد الأساسي الذي ينتمي إليه كما يظهر من جدول رقم ٣. وتكشف البيانات الموجودة في هذا الجدول أن نتائج حساب معاملات الارتباط تعتبر مناسبة ودالة إحصائية عند المستويين ٠,٠١، و٠,٠٥.

جدول رقم ٣. معاملات الصدق والثبات.

| | صدق الاتساق الداخلي | | | | معاملات الثبات |
|---|---|---|---|---|---|
| | البعد | البند | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | معامل ألفا |
| ٣ | الوقائي | تحقيق متطلبات النمو | ٠,٦٣ | ٠,٠١ | ٠,٧٤ |
| ٨ | | التوعية بضرر التدخين والمخدرات | ٠,٤٤ | ٠,٠١ | |
| ١٠ | | الاتصال بأولياء الأمور | ٠,٤٠ | ٠,٠١ | |
| ١٣ | | تكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة | ٠,٦٨ | ٠,٠١ | |
| ١٤ | | توجيه الموهوبين والمتفوقين | ٠,٧٣ | ٠,٠١ | |
| ١٦ | | تكوين اتجاهات إيجابية نحو الزملاء | ٠,٤٧ | ٠,٠١ | |
| ٢٢ | | تكوين اتجاهات إيجابية نحو ثقافة المجتمع | ٠,٤٩ | ٠,٠١ | |
| ٢٨ | | التوعية بمشكلات الحياة اليومية | ٠,٦٢ | ٠,٠١ | |
| ٣١ | | الاستفادة من أسابيع التوعية | ٠,٥٤ | ٠,٠١ | |
| ٣٢ | | إثارة الدافعية | ٠,٦٩ | ٠,٠١ | |
| ٢ | التقويمي | حالات صعوبات التعلم | ٠,٥٤ | ٠,٠١ | ٠,٧١ |
| ٤ | | حالات الموهوبين والمتفوقين | ٠,٥٧ | ٠,٠١ | |
| ٥ | | حالات التأخر الدراسي | ٠,٣٣ | ٠,٠١ | |
| ٧ | | اختبارات الذكاء | ٠,٧٠ | ٠,٠١ | |
| ١٢ | | أسلوب دراسة الحالة | ٠,٥٨ | ٠,٠١ | |
| ١٨ | | مقاييس الشخصية | ٠,٦٩ | ٠,٠١ | |
| ٢٣ | | مقاييس الميول والاستعدادات | ٠,٧٦ | ٠,٠١ | |
| ٢٤ | | الأنشطة اللاصفية | ٠,٣٩ | ٠,٠١ | |
| ٢٩ | | اختبارات القدرات العامة | ٠,٤١ | ٠,٠١ | |

تابع جدول رقم ٣.

| | البعد | البند | صدق الاتساق الداخلي: معامل الارتباط | مستوى الدلالة | معاملات الثبات: معامل ألفا |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الإرشادي النفسي | جلسات الإرشاد الفردي | ٠,٢٩ | ٠,٠٥ | ٠,٧٨ |
| ٦ | | فنيات الإرشاد السلوكى | ٠,٦٩ | ٠,٠١ | |
| ٩ | | عادات وطرق الاستذكار | ٠,٥٠ | ٠,٠١ | |
| ١١ | | اختيار المسارات الأكاديمية | ٠,٥٨ | ٠,٠١ | |
| ١٥ | | تحقيق التوافق النفسى | ٠,٧٩ | ٠,٠١ | |
| ١٧ | | فنيات التحليل النفسى | ٠,٦٤ | ٠,٠١ | |
| ١٩ | | الإرشاد الأسري | ٠,٣٢ | ٠,٠١ | |
| ٢٠ | | الإرشاد المعرفي | ٠,٥٧ | ٠,٠١ | |
| ٢١ | | جلسات الإرشاد الجمعي | ٠,٢٦ | ٠,٠٥ | |
| ٢٥ | | مهارات الاتصال والتفاعل | ٠,٦٩ | ٠,٠١ | |
| ٢٦ | | فنيات الإرشاد الإنساني | ٠,٦٠ | ٠,٠١ | |
| ٢٧ | | الأنشطة غير الأكاديمية | ٠,٤٩ | ٠,٠١ | |
| ٣٠ | | تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية | ٠,٣٣ | ٠,٠١ | |
| | | | | | ٠,٨٩ |

## رابعا: ثبات الأداة

تم قياس الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ويظهر جدول رقم ٣ أن حَساب معدلات الثبات على الأبعاد الثلاثة جاءت على النحو التالي:

١ - البعد الوقائي = ٠,٧٤.

٢- البعد التقويمي = ٠,٧١.

٣- البعد الإرشادي النفسي = ٠,٧٨.

فيما وصل معامل الثبات الكلي للاستبانة إلى ٠,٨٩ وهي جميعها معدلات عالية ومناسبة جدا.

## المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث في تحليله لبيانات الدراسة عددا من الأساليب الإحصائية هي :

أولا : النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات والانحرافات والأوزان النسبية للعبارات للإجابة عن السؤال الأول الخاص بطبيعة ونوعية الممارسات الإرشادية السائدة في عمل المرشدين الطلابيين.

ثانيا : تحليل التباين الأحادي لمعرفة علاقة متغيرات التخصص العلمي والخبرة العملية والمرحلة التعليمية بالممارسات الإرشادية السائدة والتي تم عرضها في صورة مجموعة من الفروض.

ثالثا : اختبار شيفيه للكشف عن طبيعة التباين ومصدره بين المجموعات كما يظهرها تحليل التباين.

## عرض النتائج ومناقشتها

### أولا: عرض النتائج

سوف يتم أولا عرض النتائج طبقا لتساؤلات الدراسة وفروضها ومن ثم تتم مناقشة النتائج بعد ذلك وفقا لما يلي :

١ - لقد اعتمد الباحث للإجابة عن السؤال الأول الخاص بطبيعة الممارسات الإرشادية الأكثر استخداما من قبل المرشدين الطلابيين على تحديد الوزن النسبي لكل عبارة أو مهمة من المهام التي يقومون بها كما يظهر في جدول رقم ٤. وقد اعتبر الباحث أن المهام والوظائف التي تقع أوزانها النسبية في الإرباعي الأعلى هي الأهم وهي التي ستتم مناقشتها في كل بعد على حدة.

جدول ٤. التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات لاستجابات أفراد العينة.

| | البعد | رقم البند | العبارات | فئات الاستجابة | | | | | | | | المتوسط | الانحراف |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | دائما | | أحيانا | | نادرا | | أبدا | | الحسابي | المعياري |
| ١ | الوقائي | ١٠ | الاتصال بأولياء الأمور | ١٨٦ | ٨٧٪ | ٢٧ | ١٣٪ | - | - | - | - | ٣.٨٦ | ٠.٣٦ |
| - | | ٣٢ | إثارة الدافعية | ١٧٩ | ٨٤٪ | ٣٢ | ١٥٪ | ٣ | ١٪ | - | - | ٣.٨٣ | ٠.٤٠ |
| ٣ | | ١٤ | توجيه الموهوبين والمتفوقين | ١٧٠ | ٧٩٪ | ٤٢ | ٢٠٪ | ٢ | ١٪ | - | - | ٣.٧٨ | ٠.٤٦ |
| ٤ | | ١٣ | تكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة | ١٥٩ | ٧٤٪ | ٥١ | ٢٤٪ | ٤ | ٢٪ | - | - | ٣.٧٢ | ٠.٤٩ |
| ٥ | | ٢٢ | تكوين اتجاهات إيجابية نحو ثقافة المجتمع | ١٥٢ | ٧١٪ | ٥٥ | ٢٦٪ | ٥ | ٢٪ | ٢ | ١٪ | ٣.٦٩ | ٠.٥١ |
| ٦ | | ١٦ | تكوين اتجاهات إيجابية نحو الزملاء | ١٥٧ | ٧٣٪ | ٤٤ | ٢١٪ | ١١ | ٥٪ | ٢ | ١٪ | ٣.٦٦ | ٠.٦٢ |
| ٧ | | ٣ | تحقيق متطلبات وحاجات النمو | ١٣٠ | ٦١٪ | ٦٣ | ٢٩٪ | ١٤ | ٧٪ | ٧ | ٣٪ | ٣.٤٨ | ٠.٧٦ |
| ٨ | | ٣١ | المشاركة والاستفادة من أسابيع التوعية | ١٢٠ | ٥٦٪ | ٦٨ | ٣٢٪ | ١٩ | ٩٪ | ٧ | ٣٪ | ٣.٤٢ | ٠.٧٧ |
| ٩ | | ٨ | تنظيم برامج توعية بأضرار التدخين والمخدرات | ١١٨ | ٥٥٪ | ٧٢ | ٣٤٪ | ١٦ | ٨٪ | ٧ | ٣٪ | ٣.٤١ | ٠.٧٧ |
| ١٠ | | ٢٨ | تنظيم برامج توجيهية بمشكلات الحياة اليومية | ١٠٤ | ٤٩٪ | ٨٤ | ٣٩٪ | ٢٠ | ٩٪ | ٦ | ٣٪ | ٣.٣٤ | ٠.٧٦ |
| ١١ | التقويمي | ٥ | الكشف عن حالات التأخر الدراسي | ١٨٥ | ٨٦٪ | ٢٥ | ١٢٪ | ٢ | ١٪ | - | - | ٣.٨٦ | ٠.٤٠ |
| ١٢ | | ٤ | الكشف عن الموهوبين والمتفوقين | ١٣٣ | ٦٢٪ | ٦٠ | ٢٨٪ | ١٧ | ٨٪ | ٤ | ٢٪ | ٣.٥٠ | ٠.٧٢ |
| ١٣ | | ٢٤ | المشاركة في الأنشطة اللا صفية | ١٠٨ | ٥١٪ | ٨٨ | ٤١٪ | ١٤ | ٧٪ | ٤ | ٢٪ | ٣.٤٠ | ٠.٧٠ |
| ١٤ | | ٢ | تشخيص صعوبات التعلم | ١١٣ | ٥٣٪ | ٧٠ | ٣٣٪ | ٢٥ | ١٢٪ | ٦ | ٣٪ | ٣.٣٦ | ٠.٨٠ |
| ١٥ | | ١٢ | تطبيق أسلوب دراسة الحالة | ٧٢ | ٣٤٪ | ١٠٠ | ٤٧٪ | ٢٧ | ١٣٪ | ١٥ | ٧٪ | ٣.٠٧ | ٠.٨٦ |
| ١٦ | | ٢٩ | تطبيق اختبارات القدرات | ٢٥ | ١١٪ | ٤١ | ١٩٪ | ٤٢ | ٢٠٪ | ١٠٣ | ٤٨٪ | ١.٩٤ | ١.٠٨ |
| ١٧ | | ١٨ | تطبيق مقاييس الشخصية | ١١ | ٥٪ | ٣٥ | ٣٦٪ | ٦٣ | ٢٩٪ | ١٠٣ | ٤٨٪ | ١.٧٨ | ٠.٩٠ |

تابع جدول رقم ٤.

| م | البعد | رقم البند | العبارات | فئات الاستجابة: دائما | | أحيانا | | نادرا | | أبدا | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | ت | ٪ | ت | ٪ | ت | ٪ | ت | ٪ | | |
| ١٨ | الإرشادي النفسي | ٢٣ | تطبيق مقاييس الميول | ٤ | ٪٢ | ٣٠ | ٪١٤ | ٧١ | ٪٣٣ | ١٠٢ | ٪٤٨ | ١,٦٩ | ٠,٧٩ |
| ١٩ | | ٧ | تطبيق اختبارات الذكاء | ٥ | ٪٢ | ٢٨ | ٪١٣ | ٥٣ | ٪٢٥ | ١٢٧ | ٪٥٩ | ١,٥٨ | ٠,٨١ |
| ٢٠ | | ٩ | تطوير عادات الاستذكار | ١٤٩ | ٪٧٠ | ٥٦ | ٪٢٦ | ٧ | ٪٣ | ٢ | ٪١ | ٣,٦٤ | ٠,٥٩ |
| ٢١ | | ١ | استخدام طرق الإرشاد الفردي | ١٣٥ | ٪٦٣ | ٧٦ | ٪٣٦ | ٢ | ٪١ | - | - | ٣,٦١ | ٠,٥٣ |
| ٢٢ | | ٢٧ | إشراك الطلاب في الأنشطة اللاصفية | ١١٩ | ٪٥٦ | ٨٢ | ٪٣٨ | ٩ | ٪٤ | ٢ | ٪١ | ٣,٤٩ | ٠,٦٥ |
| ٢٣ | | ٢١ | استخدام جلسات وطرق الإرشاد الجمعي | ١٠٥ | ٪٤٩ | ٩٨ | ٪٤٦ | ٨ | ٪٤ | ٢ | ٪١ | ٣,٤٤ | ٠,٦٢ |
| ٢٤ | | ١٥ | إرشاد الطلبة لتحقيق التوافق النفسي | ٨٧ | ٪٤١ | ١٠٠ | ٪٤٧ | ٢١ | ٪١٠ | ٢ | ٪١ | ٣,٢٧ | ٠,٧٢ |
| ٢٥ | | ٢٥ | إرشاد الطلاب لتطوير مهارات الاتصال | ٨٩ | ٪٤٢ | ٩٣ | ٪٤٤ | ١٩ | ٪٩ | ١٣ | ٪٦ | ٣,٢١ | ٠,٨٤ |
| ٢٦ | | ٦ | استخدام أساليب الإرشاد السلوكي | ٧٩ | ٪٣٧ | ١٠٦ | ٪٥٠ | ١٨ | ٪٨ | ١١ | ٪٥ | ٣,١٨ | ٠,٧٩ |
| ٢٧ | | ٢٦ | استخدام أساليب الإرشاد الإنساني | ٧٥ | ٪٣٥ | ٨٩ | ٪٤٢ | ٢٢ | ٪١٠ | ٢٦ | ٪١٢ | ٣,٠٠ | ٠,٩٨ |
| ٢٨ | | ٣٠ | تطوير المهارات الاجتماعية والشخصية التبادلية | ٦٧ | ٪٣١ | ٩٠ | ٪٤٢ | ٤٣ | ٪٢٠ | ١٢ | ٪٦ | ٣,٠٠ | ٠,٨٧ |
| ٢٩ | | ٢٠ | استخدام أساليب الإرشاد المعرفي | ٤٣ | ٪٢٠ | ٩٠ | ٪٤٢ | ٣٧ | ٪١٧ | ٤٤ | ٪٢١ | ٢,٦٢ | ١,٠٣ |
| ٣٠ | | ١١ | إرشاد الطلبة لتحديد المسارات الأكاديمية | ٥٢ | ٪٢٤ | ٥٧ | ٪٢٧ | ٤٦ | ٪٢٢ | ٦ | ٪٣ | ٢,٥٢ | ١,١٢ |
| ٣١ | | ١٩ | استخدام أساليب الإرشاد الأسري | ٢٢ | ٪١٠ | ٧٢ | ٪٣٤ | ٦٨ | ٪٣٢ | ٥١ | ٪٢٤ | ٢,٣١ | ٠,٩٥ |
| ٣٢ | | ١٧ | استخدام أساليب التحليل النفسي | ٢٣ | ٪١١ | ٥٠ | ٪٢٣ | ٧٠ | ٪٣٣ | ٧٠ | ٪٣٣ | ٢,١٢ | ٠,٩٩ |

يظهر جدول رقم ٥ الأوزان النسبية لاستجابات المرشدين على بعد الممارسات الوقائية في العمل الإرشادي والتي تراوحت ما بين ٩٧٪ و٨٣٪ فيما بلغ الوزن النسبي للبعد ٩٠٪. لقد جاءت مهمة القيام بالاتصال بأولياء أمور الطلاب كأكثر الممارسات الوقائية استخداما من قبل المرشدين وهي نتيجة تتفق مع ما توصل إليه الشناوي [١٦ ، ص ٤٢ ] الذي وجد أنها تمارس بدرجة متكررة جدا من قبل المرشدين الطلابيين. أما المهمة الوقائية الثانية التي يقوم بها المرشدون، والتي بلغ وزنها النسبي ٩٥٪، فهي العمل على إثارة الدافعية لدى الطلاب نحو التحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي. ولعله من المناسب هنا الإشارة إلى أن حسين [١٧ ، ص ١٠٨ ] في دراسته التي أجراها على عدد من المدارس بمنطقة الرياض حول المشكلات التي تواجه الطلاب قد وجد أن فقدان الدافعية لديهم تعد هي المشكلة الأبرز في هذه المدارس.

جدول رقم ٥. الوزن النسبي لاستجابات المرشدين عن بعد الممارسات الوقائية في العمل الإرشادي.

| | العبـــــارات | ٪ |
|---|---|---|
| ١ | القيام بالاتصال بأولياء أمور الطلبة | ٩٧٪ |
| ٢ | العمل على إثارة الدافعية لدى الطلبة | ٩٥٪ |
| ٣ | القيام بتوجيه الموهوبين والمتفوقين | ٩٥٪ |
| ٤ | مساعدة الطلبة على تكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة | ٩٣٪ |
| ٥ | مساعدة الطلبة على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الزملاء | ٩٢٪ |
| ٦ | مساعدة الطلبة على تكوين اتجاهات إيجابية نحو ثقافة المجتمع | ٩٢٪ |
| ٧ | مساعدة الطلبة على تحقيق حاجات ومعرفة متطلبات نموهم | ٨٧٪ |
| ٨ | المشاركة في أسابيع التوعية المجتمعية | ٨٥٪ |
| ٩ | تنظيم برامج للتوعية بأضرار التدخين والمخدرات | ٨٥٪ |
| ١٠ | توعية الطلاب بمشكلات الحياة اليومية | ٨٣٪ |

الوزن النسبي للبعد = ٩٠٪.

أما المهمة الأخرى، والتي تحظى بأهمية كبرى لدى المرشدين في ممارساتهم الوقائية، فهي القيام بتوجيه المتفوقين والموهوبين حيث بلغ وزنها النسبي ٩٥٪، وهي نتيجة تتفق إلى حد كبير مع ما توصل إليه الزهراني [١٩، ص٢٤٠]، حيث ورد في نتائج دراسته أن ٥٧,١٤٪ من العينة تشير إلى وجود برنامج يرعى الطلاب المتفوقين دراسيا. أما المهام الثلاث التالية، والتي تراوحت أوزانها النسبية الثلاثة ما بين ٩٣٪ و٩٢٪، فلقد أوضحت أن المرشدين يقومون بتنمية وتكوين الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة، سواء نحو المدرسة أو الزملاء أو نحو ثقافة المجتمع وهي تتفق إلى حد ما مع ما توصل إليه الزهراني [١٩] والشناوي [١٦].

أما الممارسات الوقائية الأخيرة، والتي تراوحت أوزانها النسبية الأربعة ما بين ٨٧٪ و٨٣٪، فيجمعها تقريبا قاسم مشترك واحد، ألا وهو التوعية سواء بتعريف الطلاب بمتطلبات نموهم وكيفية تحقيقها، أو بالمشاركة في أسابيع التوعية التي تنظمها المؤسسات والهيئات، أو بقيام المرشدين أنفسهم بتنظيم برامج توعية بأضرار التدخين والمخدرات، أو غيرهما من مشكلات الحياة اليومية المعاصرة كالطلاق والجنس... إلخ.

أما فيما يتعلق بالممارسات التقويمية، فيظهر جدول رقم ٦ الأوزان النسبية لاستجابات المرشدين الطلابيين عن هذا البعد والتي تراوحت ما بين ٩٦٪ و٤٠٪ مع وزن نسبي منخفض للبعد التقويمي بلغ ٦٧٪. وبما أن الباحث قد قصر المناقشة على المهام الأكثر ممارسة وتطبيقا من قبل المرشدين بحكم وقوعها في الإرباعي الأعلى، فإن العمل على الكشف عن حالات التأخر الدراسي بين الطلاب تمثل المهمة الأكثر حيث بلغ وزنها النسبي ٩٦٪، وهي نتيجة تتفق مع ما توصل إليه الشناوي [١٦، ص ٥٣] الذي وجد أن ٨٢٪ من المرشدين يعتقدون أنها تمثل المهمة الأولى في عملهم الإرشادي كما أنها تتسق مع ما كشفت عنه دراسة المفدى [١٥، ص ٢١] الذي وجد أنها الوظيفة الأكثر ممارسة من قبل المرشدين الطلابيين.

**جدول رقم ٦. الوزن النسبي لاستجابات المرشدين عن بعد الممارسات التقويمية في العمل الإرشادي.**

| | العبـــارات | ٪ |
|---|---|---|
| ١ | الكشف عن حالات التأخر الدراسي | ٩٦٪ |
| ٢ | الكشف عن الطلبة المتفوقين والموهوبين | ٨٨٪ |
| ٣ | الكشف عن قدرات وحاجات الطلاب عن طريق الأنشطة اللا صفية | ٨٥٪ |
| ٤ | الكشف عن صعوبات التعلم | ٨٤٪ |
| ٥ | استخدام أسلوب دراسة الحالة | ٧٧٪ |
| ٦ | تطبيق مقاييس القدرات العامة | ٤٩٪ |
| ٧ | استخدام مقاييس الشخصية | ٤٥٪ |
| ٨ | تطبيق مقاييس الميول والاستعدادات | ٤٢٪ |
| ٩ | استخدام اختبارات الذكاء | ٤٠٪ |

الوزن النسبي للبعد = ٦٧٪.

أما المهمة التقويمية الثانية التي يقوم بها المرشدون أكثر من غيرها فهي عملية الكشف عن الطلبة المتفوقين والموهوبين، حيث وصل وزنها النسبي إلى ٨٨٪ ؛ أما المهمة التي تلتها والتي بلغ وزنها النسبي ٨٥٪ فهي الخاصة بقيام المرشدين بالكشف عن حاجات وقدرات المسترشدين من الطلاب، وذلك بإشراكهم في بعض الأنشطة غير المنهجية. كذلك فإن من ضمن الممارسات التقويمية الشائعة الاستخدام قيام المرشدين بالكشف عن الحالات الطلابية التي تعاني من صعوبات التعلم في بعض المهارات الأكاديمية كالقراءة والكتابة والحساب والهجاء... إلخ.

أما فيما يتصل بالأساليب التقويمية الأكثر استخداما من قبل المرشدين، فهو أسلوب دراسة الحالة الذي وصل وزنه النسبي إلى ٧٧٪، ويبدو أنه يستأثر بالممارسة الأكثر من قبل المرشدين خاصة في ظل تهميش دور واستخدامات المقاييس والاختبارات النفسية والمهنية علاوة على وجود أعداد كبيرة من المرشدين الطلابيين ذوي الخلفية العلمية في تخصص الاجتماع والخدمة الاجتماعية، حيث تعتبر دراسة الحالة أسلوبا معتبرا في دراسات الخدمة الاجتماعية التطبيقية. هذه النتيجة تتعارض جزئيا مع ما توصل إليه الزهراني [١٩، ص

٢٣٨ ]، الذي وجد أن المرشدين يرون أن الأنظمة المدرسية لا تتيح للمرشد دراسة الحالة بالشكل المناسب.

أما بالنسبة لبعد الممارسات الإرشادية النفسية التي يقوم بها المرشدون الطلابيون، فقد بلغ الوزن النسبي له ٧٥٪ كما يظهر من بيانات جدول رقم ٧، وقد جاءت مهمة مساعدة الطلاب وإرشادهم لاكتساب وتطوير عادات استذكار مناسبة في المرتبة الأولى بين المهام التي يمارسها المرشدون، وهي نتيجة تتفق مع ما توصل إليه الشناوي [١٦، ص ٥٣]. كذلك فإن قيام المرشد الطلابي بعقد جلسات إرشادية فردية متعددة مع الطلبة قد جاءت في المنزلة الثانية وبوزن نسبي وصل إلى ٩٠٪، وهي نتيجة تتفق مع ما توصل إليه الشناوي [١٦] أيضا، حيث وجد أن أساليب الإرشاد الفردي تستخدم من قبل المرشدين الطلابيين بدرجة كبيرة تصل إلى ما نسبته ٨٨٪.

جدول رقم ٧. الوزن النسبي لاستجابات المرشدين عن بعد الممارسات الإرشادية النفسية في العمل الإرشادي.

| | العبـــــارات | ٪ |
|---|---|---|
| ١ | مساعدة الطلبة على تطوير واكتساب عادات استذكار مناسبة | ٩١٪ |
| ٢ | القيام بعمل جلسات الإرشاد الفردي | ٩٠٪ |
| ٣ | إشراك الطلبة في الأنشطة اللاصفية للتغلب على بعض الصعوبات | ٨٧٪ |
| ٤ | القيام بعمل جلسات الإرشاد الجمعي | ٨٦٪ |
| ٥ | مساعدة الطلبة على تحقيق التوافق النفسي | ٨٢٪ |
| ٦ | مساعدة الطلبة على تطوير مهارات الاتصال والتفاعل مع الآخرين | ٨٠٪ |
| ٧ | القيام بتطبيق أساليب الإرشاد السلوكي وفنياته | ٨٠٪ |
| ٨ | القيام بتطبيق أساليب الإرشاد الإنساني وفنياته | ٧٥٪ |
| ٩ | مساعدة الطلاب على تطوير المهارات الاجتماعية لزيادة كفاءتهم في العلاقات التبادلية | ٧٥٪ |
| ١٠ | القيام بتطبيق أساليب الإرشاد المعرفي وفنياته | ٦٥٪ |
| ١١ | القيام بتطبيق أساليب الإرشاد الأكاديمي وفنياته | ٦٣٪ |
| ١٢ | القيام بتطبيق أساليب الإرشاد التحليلي وفنياته | ٥٣٪ |
| ١٣ | القيام بتطبيق أساليب الإرشاد الأسري وفنياته | ٥٢٪ |

الوزن النسبي للبعد = ٧٥٪.

كذلك فقد أظهرت بيانات جدول رقم ٧ أن الوزن النسبي لمهمة إشراك الطلبة في الأنشطة اللاصفية بقصد مساعدتهم على التغلب على صعوباتهم الشخصية والنفسية جاءت في المرتبة الثالثة وبوزن نسبي وصل إلى ٨٧٪ وهي نتيجة تتعارض مع ما توصل إليه الطريري والصائغ [٩، ص٣٤٥]، حيث وجدا أن الطلاب لا يعتقدون أن المرشدين يستثمرون الأنشطة اللا صفية كما ينبغي.

كذلك فقد أشار المرشدون الطلابيون إلى قيامهم بممارسة جلسات الإرشاد الجمعي مع طلابهم، حيث وصل الوزن النسبي لهذه المهمة إلى ٨٦٪ وهي نتيجة تتفق ولو جزئيا مع ما توصل إليه الزهراني [١٩، ص ٢٤٦] الذي وجد أن ٧٤,٢٩٪ من المرشدين ينفذون التوجيه الجمعي وإن كان في صورة أنشطة كعقد الندوات وهو ما لا يتسق مع أساليب الإرشاد الجمعي الذي يتطلب مهارات محددة وإمكانيات متعددة لا تتوافر إلا للمتخصصين في الإرشاد.

كما أن جدول رقم ٧ يظهر قيام المرشدين بمساعدة الطلبة الذين يعانون من الصعوبات الشخصية على تحقيق التوافق النفسي حيث بلغ الوزن النسبي لهذه المهمة ٨٢٪ وهي نتيجة تتفق وإلى حد كبير مع ما توصلت إليه أبو عيطة [٦، ص ٣١٤].

أما فيما يتعلق بالأساليب النظرية الأكثر استخداما، وكذلك المهارات التي يحرص المرشدون على تطبيقها على مسترشديهم، فهي أسلوب الإرشاد السلوكي وتطوير مهارات الاتصال والتفاعل مع الآخرين وبوزن نسبي واحد هو ٨٠٪. أما أسلوب الإرشاد الإنساني ومساعدة الطلبة على تطوير المهارات الاجتماعية لزيادة كفاءتهم في إقامة العلاقات الشخصية التبادلية، فقد وصل وزنهما النسبي إلى ٧٥٪.

٢- أما فيما يتعلق بفروض الدراسة فقد جاءت نتائج التحليل الإحصائي على النحو التالي:

*الفرض الأول*: وينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين الطلابيين في ممارساتهم الإرشادية تعزى للاختلافات الموجودة بينهم في تخصصاتهم العلمية. وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين الأحادي،

حيث أظهرت بيانات جدول رقم ٨ صحة الفرض بوجود فروق ذات دلالة إحصائية حيث بلغت قيمة (ف) ٦,٢٢١٧ عند مستوى ٠,٠٥ وهذه النتيجة تتفق مع ما توصل إليه الطويرقي [٢٣ ، ص ١٨٦] من وجود فروق بين المرشدين المؤهلين وغير المؤهلين في مدركاتهم للعمل الإرشادي ، كما أنها تتفق إلى حد ما مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الغامدي [٢٤ ، ص ٢٤٧] من وجود فروق لها دلالة إحصائية بين المرشدين المؤهلين وغير المؤهلين في خصائصهم الإرشادية المهنية.

**جدول رقم ٨. تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين المرشدين في استجاباتهم عن أبعاد الممارسات الإرشادية باختلاف التخصص.**

| الإجراءات | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٢,١٩٨٧ | ٢ | ١,٠٩٩٣ | ٦,٢٢١٧ | دالة* |
| داخل المجموعات | ٣٧,٢٨٢٧ | ٢١١ | ٠,١٧٦٧ | | |
| المجموع | ٣٩,٤٨١٤ | ٢١٣ | | | |

* دالة عند مستوى ٠,٠٥.

ومن أجل الكشف عن مصدر التباين بين المجموعات الثلاث (علم النفس ، الخدمة الاجتماعية ، التخصصات الأخرى) قام الباحث بتطبيق اختبار شيفيه حيث أظهرت نتائج الاختبار الموضحة في جدول رقم ٩ أن متوسط استجابات المجموعة الأولى (علم النفس) والمجموعة الثانية (الخدمة الاجتماعية) قد بلغ ٣,١٠ لكلا المجموعتين بالتساوي ، في حين وصل متوسط استجابات المجموعة الثالثة (المرشدون من ذوي الخلفية العلمية في تخصصات أخرى غير علم النفس والخدمة الاجتماعية) إلى ٢,٨٩ وهذا يدل على وجود فروق لها دلالة إحصائية لصالح المجموعتين الأولى والثانية في طبيعة الأداء والممارسة الإرشادية عند مقارنتهما بالمجموعة الثالثة.

جدول رقم ٩. نتائج اختبار شيفيه للفروق بين متوسطات استجابات المرشدين عن أبعاد الممارسات الإرشادية باختلاف التخصص.

| | المجموعة (الفئة) | المتوسط | ١ | ٢ | ٣ |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | علم النفس | ٣,١٠ | | | |
| ٢ | الاجتماع والخدمة الاجتماعية | ٣,١٠ | | | |
| ٣ | التخصصات الأخرى | ٢,٨٩ | * | * | |

*الفرض الثاني*: وينص على عدم وجود فروق لها دلالة إحصائية بين المرشدين الطلابيين في ممارساتهم الإرشادية تعزى لاختلاف سنوات الخبرة العملية لديهم في المجال الإرشادي، وباستخدام أسلوب تحليل التباين الأحادي للتحقق من صحة الفرض أظهرت بيانات جدول رقم ١٠ أن قيمة (ف) قد بلغت ١,١٣ عند مستوى ٠,٠٥ وهي بذلك غير دالة إحصائيا، مما يعني أن اختلاف مدد سنوات الخبرة العملية لدى المرشدين الطلابيين لا يترتب عليه تباين له دلالة إحصائية في ممارساتهم الإرشادية وهي نتيجة تتفق مع ما توصل إليه الطويرقي [٢٣، ص ١٨٦].

جدول رقم ١٠. تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين المرشدين في استجاباتهم عن أبعاد الممارسات الإرشادية باختلاف سنوات الخبرة.

| الإجراءات | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٠,٢٦٩ | ٢ | ٠,١٣٤ | ١,١٣ | غير دالة |
| داخل المجموعات | ٢٤,٣٦٠ | ٢٠٥ | ٠,١١٩ | | |
| المجموع | ٢٤,٦٢٩ | ٢٠٧ | | | |

*الفرض الثالث*: ويتضمن عدم وجود فروق لها دلالة إحصائية بين المرشدين الطلابيين في ممارساتهم الإرشادية نسبة لاختلاف المرحلة التعليمية التي يزاولون نشاطاتهم الإرشادية فيها، وبتطبيق أسلوب تحليل التباين الأحادي أظهرت بيانات جدول رقم ١١ أن

قيمة (ف) قد بلغت ٠.٤٦٩ وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ ، مما يعني أن اختلاف المستوى التعليمي لا يؤثر في نوعية الأداء الإرشادي وطبيعته تأثيرا له دلالة إحصائية.

جدول رقم ١١. تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين المرشدين في استجاباتهم عن أبعاد الممارسات الإرشادية باختلاف المرحلة التعليمية.

| الإجراءات | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | ٠.١٠٩٦ | ٢ | ٠.٠٥٥ | ٠.٤٦٩ | غير دالة |
| داخل المجموعات | ٢٤.٥٣٠٢ | ٢١٠ | ٠.١١٧ | | |
| المجموع | ٢٤.٦٣٩٨ | ٢١٢ | | | |

**ثانيا: مناقشة النتائج**

من خلال العرض السابق للنتائج يمكن استنتاج ما يلي :

١ - يغلب على ممارسات المرشدين الطلابيين الطابع الوقائي ، فقد وصل الوزن النسبي لهذا البعد إلى ٩٠٪ وهي تعد نسبة عالية ، خاصة عند مقارنتها ببعدي الممارسة التقويمية والممارسة الإرشادية النفسية (٦٧٪ و٧٧٪ على التوالي)، ولعل التفسير المحتمل لقيام المرشدين بالمهام والأنشطة الوقائية أكثر من غيرها يعود في معظمه إلى طبيعة الخلفية العلمية ونوعية التأهيل المهني لهؤلاء المرشدين ، حيث إن عددا كبيرا منهم ممن يحملون مؤهلات علمية من غير تخصص علم النفس أو الإرشاد النفسي ، بل إن ٧٦٪ من عينة هذه الدراسة تقريبا نفس النسبة "٧٧٪" على مستوى الوزارة كما في جدول رقم ١ يحملون تخصصات في الخدمة الاجتماعية وعلم الاجتماع وعلوم اللغة العربية والعلوم الشرعية والمواد الاجتماعية وغيرها.

كذلك فإن طغيان مفهوم التوجيه وأسلوب النصح والوعظ على ممارسات المرشدين في المدارس بحكم الخلفية العلمية المنوه عنها يجعل الأنشطة الوقائية أنسب وأقرب من غيرها لقدرات وإمكانات هؤلاء المرشدين خصوصا وأن عددا كبيرا منهم كان يعمل كمشرف

اجتماعي أو كمدرس قبل تغيير مسمى وظيفته إلى مرشد طلابي. وهذا يقود إلى التساؤل عن نوعية ومستوى هذه الممارسات الوقائية، فالباحث وبناء على ملاحظاته الشخصية من خلال عمله وإشرافه على عدد من المرشدين الطلابيين لا يعتقد أن نوعية الممارسة الوقائية المستخدمة تستهدي أو تستوحي المفاهيم والتصورات والفنيات الوقائية الإرشادية المعروفة في هذا المجال كالبحث مثلا عن الطلاب المعرضين أكثر من غيرهم للأوضاع عالية الخطورة high risk situations سواء في حياتهم المدرسية أو الأسرية والتعامل معها بصورة مبكرة.

٢- يحرص المرشدون من خلال جلسات الإرشاد الفردي والجمعي على مساعدة الطلاب في تحسين عادات الاستذكار وتطوير المهارات الاجتماعية والشخصية الضرورية لعملية الاتصال مع الآخرين أو تكوين العلاقات الشخصية التبادلية وهي متطلبات أساسية للنجاح في العملية التربوية، كما أن المرشدين الطلابيين يظهرون ميلهم إلى استخدام أسلوبي الإرشاد السلوكي والإرشاد الإنساني بشكل أكبر في ممارساتهم الإرشادية، ولعل مرد ذلك يعود لخلفيتهم العلمية والمهنية، فالأسلوب السلوكي يتبنى التوجه التعليمي وبالتالي فهو الأنسب للمرشدين ذوي الخلفية التدريسية فيما قد يكون الأسلوب الإنساني هو الأنسب للمرشدين ذوي الخلفية العلمية في تخصصات الدراسات الاجتماعية والشرعية، علاوة على أن الأسلوبين لا تتطلب تطبيقاتهما استخداما مباشرا أو أساسيا، خاصة الأسلوب الإنساني، لأدوات القياس والاختبارات النفسية والتي لا يُشَجَّع المرشدون على استخدامها في المدارس.

٣- أما بالنسبة للممارسات التقويمية فهي تعد ممارسات قاصرة ولا ترقى إلى المستوى المأمول، خاصة في ظل عدم توافر الأدوات والوسائل المناسبة كمقاييس الميول والاتجاهات واختبارات الذكاء والاستعدادات ومقاييس الشخصية وغيرها من المقاييس النفسية. لذا فلا غرابة أن تقتصر المهام التقويمية التي تحظى بالقبول لدى المرشدين، على الكشف عن حالات التأخر الدراسي، أو الكشف عن الموهوبين والمتفوقين والتي يمكن أن يقوم بها المعلمون أو يتم الرجوع للسجلات الأكاديمية للحصول عليها. أما خدمات الإرشاد المهني والتحقق من صعوبات التعلم وتحديد مسببات ضعف المهارات الأكاديمية، فهي إجراءات

تقويمية محدودة جدا ولا ترقى إلى المستوى المتوقع، وما ذلك إلا لأنها تتطلب استخدام وسائل قياس وأدوات تقويم دقيقة لا تتوافر في المدارس. هذا الاستنتاج الذي توصل إليه الباحث يتسق إلى حد كبير ما مع توصل إليه الزهراني [١٩، ص ٢٤٩] من وجود جملة عوامل مسؤولة عن انخفاض مستوى الأداء الإرشادي وعدم اتساق الواقع التنفيذي للأنشطة مع التطلعات المأمولة والتي من ضمنها عوامل عدم توافر اختبارات ومقاييس نفسية مقننة للكشف عن الاستعدادات والمهارات والميول والقدرات الفردية ومصادر المعلومات وعدم توافر تحليل مهني للفرص الوظيفية في المجتمع.

٤- لقد تحقق الفرض الأول بوجود فروق لها دلالة إحصائية بين المرشدين في ممارساتهم الإرشادية لصالح المرشدين المؤهلين من حملة البكالوريوس في علم النفس (المجموعة الأولى) عند مقارنتهم بالمرشدين من حملة البكالوريوس في التخصصات الأخرى (المجموعة الثالثة). كما أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية أيضا لصالح المرشدين من حملة البكالوريوس في الخدمة الاجتماعية (المجموعة الثانية) عند مقارنتهم بالمرشدين في المجموعة الثالثة من ذوي الخلفية العلمية في التخصصات الأخرى.

هذه النتيجة بطبيعة الحال لا تقلل من أهمية التخصص العلمي، بل إنه يمكن اعتبار المرشدين الطلابيين من حملة بكالوريوس الخدمة الاجتماعية من ضمن المرشدين المؤهلين في حال تم إخضاعهم لبرنامج تدريبي أكاديمي في مجال التوجيه والإرشاد الطلابي ولمدة لا تقل عن عام دراسي خاصة وأنه قد سبق لهم أثناء دراستهم الجامعية تلقي مواد ومقررات دراسية تركز على أساليب دراسة الحالات وإجراء المقابلات الفردية وتنظيم برامج التثقيف والتوعية والوقاية في الخدمة الاجتماعية الطبية. لقد قررت وزارة المعارف بناء على مرئيات الأسرة الوطنية للتوجيه والإرشاد الطلابي بأنه في ظل الحاجة الماسة لوجود أعداد كبيرة من المرشدين، القيام بتحوير وتعديل مسميات وظائف المشرفين والأخصائيين الاجتماعيين العاملين بالمدارس إلى مرشدين طلابيين للاستفادة منهم كحل مرحلي على اعتبار أن تخصص الخدمة الاجتماعية هو الأقرب للتوجيه والإرشاد الطلابي بعد تخصص علم النفس.

في هذا الإطار تظهر بيانات جدول رقم ١٢ أن متوسطات استجابات المرشدين الطلابيين من ذوي الخلفية الاجتماعية هي الأعلى على جميع أبعاد الممارسات الإرشادية، ولعل هذا يفسر طغيان الطابع الاجتماعي التربوي التوجيهي على غالبية الممارسات الإرشادية الطلابية في مدارس التعليم العام حيث لا تتطلب مثل هذه الممارسات تميزا تقنيا أو تخصصا فنيا مهنيا في العمل الإرشادي الطلابي كما هو الحال فيما لو تم تطبيق المقاييس النفسية وتفسير نتائجها أو القيام بعقد جلسات إرشادية نفسية متعددة الفنيات والأساليب النفسية التي تعكس القيمة الفعلية للتخصص والتأهيل العلمي.

جدول رقم ١٢ . متوسطات استجابات المرشدين عن أبعاد الممارسات الإرشادية في علاقتها بالتخصص العلمي.

| التخصص / البعد | الوقائي | التقويمي | الإرشادي النفسي |
|---|---|---|---|
| الخدمة الاجتماعية وعلم الاجتماع | ٣,٦٧ | ٢,٧٧ | ٣,١٨ |
| علم النفس | ٣,٦٥ | ٢,٦١ | ٣,١٣ |
| التخصصات الأخرى | ٣,٥٠ | ٢,٦١ | ٣,٠١ |

٥ - لم تظهر نتائج التحليل الإحصائي للفرضين الثاني والثالث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المرشدين الطلابيين في ممارساتهم الإرشادية يمكن أن تُعزى لعامل الخبرة أو متغير المرحلة التعليمية، ولعل التفسير المحتمل لذلك هو أن طبيعة تلك الخدمات التي يقدمها المرشدون في المراحل التعليمية الثلاث للطلاب ليست دقيقة من الناحية الفنية ولا هي محددة أو متخصصة في بعدها المهني بالقدر الذي يكشف عن وجود فروق لها مغزى وأهمية إحصائية تعكس تميزا في الأداء وخصوصية في الممارسة الإرشادية تختلف باختلاف المستوى التعليمي أو الخبرة العملية. فعلى سبيل المثال، فإن عدم قيام المرشدين بتطبيق المقاييس النفسية والاختبارات المهنية وتنفيذ فعاليات الإرشاد المهني وأنشطة الإرشاد الأكاديمي المرتبطة بهذه الإجراءات التقويمية والتي يحتاجها الطلاب، خاصة طلبة المرحلة الثانوية، إضافة إلى عدم ممارسة المرشدين للتطبيقات الإرشادية النفسية التي تتطلب تدخلات فعلية وعملية وذلك بعقد الجلسات الفردية والجمعية المنتظمة والمتكررة

للمسترشدين، هي بعض من المهام الدقيقة والخدمات المتخصصة التي يفتقدها العمل الإرشادي الطلابي في المدارس أو التي لا يتم التركيز عليها أو الاهتمام بها كما تظهر ذلك بيانات جدول رقم ٤.

## التوصيات

على ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

أولا: قصر العمل في المجال الإرشادي الطلابي على حملة الشهادة الجامعية في تخصص علم النفس ويمكن قبول خريجي أقسام الاجتماع والخدمة الاجتماعية (مسار الخدمة الاجتماعية) كوضع استثنائي مؤقت طالما بقيت الحاجة الماسة قائمة لمزيد من المرشدين في مدارس التعليم العام شريطة أن يتم تدريبهم أكاديميا لمدة عام دراسي في برنامج تأهيلي للتوجيه والإرشاد الطلابي.

ثانيا: عدم تكليف خريجي الأقسام الأكاديمية الأخرى بالعمل في المجال الإرشادي بغض النظر عن خبراتهم التدريسية أو تأهيلهم التربوي.

ثالثا: يجب أن يكون هناك اهتمام بخدمات الإرشاد المهني وتفعيل لمناشط الإرشاد الأكاديمي خصوصا في المرحلتين المتوسطة والثانوية.

رابعا: العمل على تسهيل استخدامات الاختبارات والمقاييس النفسية وتطبيقها في المدارس نظرا لأهمية ذلك في الممارسات التقويمية والإرشادية النفسية.

خامسا: يجب على المرشدين الطلابيين العمل وفق منظور مهني والنظر للإرشاد الطلابي كمهنة حياتية career يجب الحفاظ عليها والدفاع عنها بتطوير الذات وتنفيذ المهام والواجبات الإرشادية التخصصية الدقيقة لإثبات الذات وتأكيد الهوية المهنية.

سادسا: الحرص على قيام المرشدين الطلابيين بتطبيق الممارسات الإرشادية النفسية باستخدام مختلف الأساليب والفنيات الإرشادية السلوكية منها أو المعرفية أو الإنسانية أو غيرها.

سابعا: العمل على تنظيم البرامج التدريبية التنشيطية للمرشدين الطلابيين للرفع من مستوى كفاءتهم العلمية والعملية باطلاعهم على المستجدات في مجالهم الإرشادي.

# المراجع


[١] Isaksen, H. "The Role of School Counselors in Mental Health." *Journal of Education*, 146, no. 30 (1964). 11 - 15.

[٢] Carmical, L., and L. Calvin. "Functions Selected by School Counselors." *The School Counselors*, 17 (1970), 280 - 85.

[٣] *دليل المرشد الطلابي في مدارس التعليم العام بوزارة المعارف*. إعداد الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد. ط١. الرياض، ١٤١٧هـ.

[٤] Podemski, R., and J. Childers. "The School Counsleor's Role: Reexamination and Revitalization." *Journal of Planning and Changing*, 18, no. 1 (Sept. 1987), 17 – 22.

[٥] Belkin, G. *Practical Counseling in the Schools*. 2nd ed. Dubuque, Iowa: Brown Company Publishers, 1981.

[٦] أبو عيطة، سهام. *مبادئ الإرشاد النفسي*. ط١. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٤١٧هـ/١٩٩٧م.

[٧] معموريار، عبدالمنان، ومحمد أمير خان. *الممارسات الواقعية والمثالية لعملية التوجيه والإرشاد كما يدركها طلاب المرحلة الثانوية في بعض مدن المملكة العربية السعودية*. مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة أم القرى، ١٤١٢هـ/١٩٩١م.

[٨] Patterson, C. H. *Counseling and Guidance in Schools*. New York: Harper and Row Publishers, 1962.

[٩] الطريري، عبدالرحمن، ومحمد الصائغ. "دراسة تقويمية لبرامج التوجيه والإرشاد الطلابي في المملكة العربية السعودية." *الكتاب السنوي الثاني للتوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم*. الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ١٤١٠هـ.

[١٠] الزهراني، محمد سعيد. "الحاجات الإرشادية لطلبة المرحلة الثانوية كما يدركها المدراء والمعلمون والمرشدون والطلبة في منطقة الباحة." *دليل رسائل الماجستير في علم النفس*، الجزء الثاني. مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة أم القرى، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م.

[١١] يوسف، جمعة سيد. "دراسة استكشافية لدور المرشدين الطلابيين في الوقاية من تعاطي المخدرات." *المجلة العربية للعلوم الإنسانية*، ٥٨ (١٩٩٧م)، ٨٧ - ١٢٩.

[١٢] Cox, R. *Counselors and Their Work*. Harrisburg, PA.: Archives Publishing Company of Pennsylvania, 1945.

[١٣] Perry, N. "The School Counselor's Role in Educational Reform." *NASSP Bulletin*, 79, no. 570 (1995), 24-29.

[١٤] Schmidt, J., and W. Osborne. "The Way We Were and Are: A Profile of Elementary Counselors in North Carolina." *Elementary Schools Guidance and Counseling* (Feb. 1982), 163-71.

[١٥] المفدى، عمر. "الإرشاد النفسي المدرسي: مقارنة بين الواقع وضوابط ومعايير المهنة." *دليل ندوة المعايير النفسية والاجتماعية والضوابط للخدمات النفسية*. الرياض: قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م.

[١٦] الشناوي، محمد محروس. "تحليل مهني لعمل المرشد الطلابي: دراسة في منطقة الرياض." *الكتاب السنوي الثاني للتوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم*. الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ١٤١٠هـ.

[١٧] حسين، محمود عطا. "العادات والاتجاهات الدراسية لدى مجموعة من الطلاب: دراسة في التوجيه والإرشاد الطلابي." *مجلة رسالة الخليج العربي بمكتب التربية العربي لدول الخليج*، ٥، ع١٤ (١٤٠٥هـ/١٩٨٥م)، ٩١-١١٦.

[١٨] Peeks, B. "Farm Families in Crisis: The School Counselor's Role." *The School Counselor*, 36 (May 1989), 384-88.

[١٩] الزهراني، أحمد خميس. "التوجيه والإرشاد الطلابي بين النظرية والتطبيق، دراسة استطلاعية في منطقة الطائف التعليمية كنموذج مختار." *الكتاب السنوي الثاني للتوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم*. الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ١٤١٠هـ.

[٢٠] متولي، مصطفى، ونور الدين عبدالجواد. "التوجيه التربوي والتكيف الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية بمدينتي الرياض والقاهرة." *الكتاب السنوي الثاني للتوجيه والإرشاد الطلابي في التعليم*. الرياض: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ١٤١٠هـ.

[٢١] الحربي، محمد علي. "الاتجاهات المهنية لطلبة المرحلة المتوسطة والثانوية." *دليل رسائل الماجستير في علم النفس*، الجزء الأول. مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة أم القرى، ١٤١٣هـ/١٩٩٢م.

[٢٢] الحرويل، عبدالله أحمد. "الطموحات التعليمية والمهنية لطلاب الصف الثالث الثانوي في المنطقة الغربية في المنطقة الغربية بالمملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة بين المدينة والقرية." *دليل رسائل الماجستير في علم النفس*، الجزء الأول. مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة أم القرى، ١٤١٣هـ/١٩٩٢م.

[٢٣] الطويرقي، سالم. "مدركات المرشدين المدرسين لطبيعة العمل الإرشادي في المدارس المتوسطة والثانوية في منطقتي مكة المكرمة وجدة." *دليل رسائل الماجستير في علم النفس*، الجزء الثاني. مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة أم القرى، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م.

[٢٤] الغامدي، مساعد. "الخصائص الإرشادية والاستعداد الاجتماعي لدى المرشدين المؤهلين وغير المؤهلين في المرحلة الثانوية." *دليل رسائل الماجستير في علم النفس*، الجزء الثاني. مكة المكرمة: مركز البحوث التربوية والنفسية بجامعة أم القرى، ١٤١٦هـ/١٩٩٥م.

# Common Practices in School Counseling and Their Relationships with the Academic Major, Educational Stage and Professional Experience of the Counselors.

**Fahed Abdullah Ali Adileym**
*Assistant Professor, Dept. of Psychology, College of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract:** This study was designed to explore the nature of school counseling practices. It also aimed at revealing the relationship between those practices and the academic specialty, educational stage and professional experience of the school counselors. The sample of two hundred and fourteen counselors represents some schools in the city of Riyadh. A 32 item questionnaire was employed and descriptive and inferential statistics were used to analyze the data collected. Significant statistical differences were found between counselors majoring in psychology and social work and those counselors with other majors. Some recommendations were suggested regarding the improvement of school counseling work.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٤٧٩-٥٢٧ (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

# ملامح كلِّيَّة من منهج الحافظ أبي حاتم الرازي في الجرح والتعديل

**عبدالله بن مرحول السوالمة**

*أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،*
*الرياض، المملكة العربية السعودية*

(قدم للنشر في ٢/١/ ١٤٢٠هـ، وقبل للنشر في ٢٠/٧/ ١٤٢٠هـ)

**ملخص البحث.** يتناول هذا البحث موضوعا من موضوعات علم الحديث دراية، إذ هو بمثابة محاولة لدراسة منهج الحافظ أبي حاتم الرازي في الجرح والتعديل، وذلك من خلال ذكر كليات مؤصَّلة أو ملامح كـلِّيَّة يمكن الولوج من خلالها إلى جزئيات هذا المنهج ودقائقه. وقد ذكرت فيه ثلاث عشرة لمحة من هذه الملامح الكلية مع ذكر بعض الجزئيات المؤيِّدة بتطبيقات كافية من كلام الحافظ أبي حاتم في الرواة. كما ذكرت بعض المصطلحات النادرة التي استعملها أبو حاتم ومصطلحات أخرى قد يخفى مراده بها لاتساع معناها عنده وذلك بقصد معرفة عرفه فيها ودلالتها عنده. وقد تقدم هذا كله التعريف بهذا الإمام وذلك بذكر اسمه ونسبه، ونشأته وطلبه للعلم، وأشهر شيوخه وتلاميذه، ورحلاته، وأقوال العلماء فيه، وآثاره، الأمر الذي يبرز مكانته وإمامته في النقد وغيره، ويفيه بعض حقه من الدراسة.

## المقدمـــــة

أحمد الله تعالى حمدا يليق بجلاله، وأشكره سبحانه شكرا يكافئ إنعامه وامتنانه، وأصلي وأسلم على أفضل خلقه، وخاتم رسله وأنبيائه، وعلى آله وأصحابه وأتباعه وبعد.

فإنه لم يكن في أمة من الأمم منذ خلق الله آدم أمناء يحفظون آثار الرسل إلا في هذه الأمة بما حباها الله وخصها بعلم الإسناد والرواية، وجعل هذا سلما إلـى الفهم والدراية.

ونظرا لأهمية علم الأسانيد ومعرفة رواة الأخبار وناقلي الآثار في حفظ الشريعة ومعرفة المقبول من المردود من السنة، فقد هيأ الباري عز وجل في كل عصر وفي كل مصر منذ القرن الأول جهابذة من الأئمة النقاد الأتقياء الأمناء ينتظمون في طبقات متلاحقة، أو هم أشبه ما يكونون بحلقات السلسلة المتداخلة أو الدرر المنتظمة في العقد الواحد، يسلك لاحقهم مسلك سابقهم في جمع السنن، وانتقاء الرجال، وانتقادهم ومعرفة ما لهم وما عليهم من التعديل أو التجريح.

وقد كان الإمام أبو حاتم الرازي أحد الأركان المبرزين ضمن طبقة هي من أشهر تلك الطبقات المتتابعة المنتظمة في هذه المسيرة النقدية المباركة وذلك في مطلع المائة الثالثة، وكان بروز هذا الإمام واشتهاره بين أقرانه كامنا في ما يلي:

١- نباهته وقوة حافظته مع صدق النية وسلامة المعتقد وحسن الطوية.

٢- كثرة تجواله فقد طوّف البلاد، والتقى الكبار غير مبال بالمخاطر والصعاب.

٣- حرصه الشديد على جمع الحديث ومعرفة التصحيح والتعليل، والجرح والتعديل، مما جعله بارعا في كل هذا، مشارا إليه من بين أقرانه، ملقبا بأمير المؤمنين في الحديث كما في ترجمة الحافظ ابن ديزيل عند الذهبي [١، جـ١٣، ص ١٨٩].

٤- كلامه في أكثر الرواة تعديلا وتجريحا، قال الذهبي: إن الذين قبل الناس قولهم في الجرح والتعديل على ثلاثة أقسام، فقسم تكلموا في أكثر الرواة كابن معين وأبي حاتم الرازي [٢، ص ١٧١].

٥- كثرة أقواله في الجرح والتعديل، مع تنوع الألفاظ والمصطلحات التي استعملها، وانفراده بالكلام على كثير من الرواة وبكثير من المصطلحات النقدية، وفي بعض ذلك ماهو نادر الاستعمال غامض المدلول، هذا مع ما امتاز به من شدة التحري، بل التشدد مع العنت أحيانا.

فهو في شخصه وسيرته مثال يحتذى وأثر يقتفى، وأما أقواله في الجرح والتعديل فكان عليها المعوّل عند المتقدمين والمتأخرين، فهو بحق يعد مدرسة قائمة بذاتها، وهو وحده أمة.

ومع هذا كله فإنه لم يُعط حقه من البحث والدراسة فلم يدرس منهجه في الجرح

والتعديل بشكل عام، كما أنه لم تدرس ألفاظه ومصطلحاته لمعرفة مراده منها ومدلولات تلك المصطلحات عنده بشكل خاص، فيما عدا إشارات جزئية مبثوثة في ثنايا بعض كتب الرجال والمصطلح، وفيما عدا ما قام به الباحث محمد الأزوري من دراسة عامة له وذلك في رسالته للماجستير في جامعة أم القرى في سنة ١٤٠٤هـ بعنوان «أبو حاتم الرازي وآثاره العلمية.»

ولهذا كله فقد كان لي منذ سنوات عناية خاصة بأقوال هذا الإمام في النقد، فقد قمت بجمعها وتصنيفها مع محاولة موازنة بعضها بأقوال بعض معاصريه من النقاد الآخرين، وذلك بقصد دراسة منهجه في الجرح والتعديل بشكل عام ودراسة ألفاظه ومدلولاتها عنده بشكل خاص، مع قناعتي التامة بأن هذا العمل شاق، وأن الطريق طويل، وأن العجز والفتور وكثرة المشاغل قد يسبق إلى النفس، أو يعكر صفو هذه الرغبة الأكيدة لديّ.

لذا فقد بدا لي - مؤخرا - أن أؤصل أولا لمنهج أبي حاتم في الجرح والتعديل، وذلك بوضع أطر عامة أو أصول كلية، لتكون هذه الأطر أو الكليات العامة والتي هي أغلبية في أكثر أحوالها بدورها أسسا يصعد منها، ومداخل يولج من خلالها إلى الفرعيات أو الجزئيات المندرجة تحتها، مما يسهل دراستها ومعرفة ضوابطها.

وقد ناسب طبيعة البحث تسمية هذه الأطر أو الكليات المؤصلة لمنهج الإمام في الجرح والتعديل، بـ «ملامح» (واحدتها لمحة، واللمحة: النظرة بالعَجَلة، وملامح الإنسان: ما بدا من محاسن وجهه ومساويه، ويقولون لمحة البرق، ولمحا باصرا: أي أمرا واضحا، كما جاء عند ابن منظور مادة «لمح» [٣، جـ ٢، ص ٥٨٤].

وقد جعلت هذا البحث على مقدمة، وقسمين وخاتمة:

بينت في المقدمة أهمية هذا العمل وضرورته والقصد منه. وجعلت القسم الأول خاصا بالتعريف بأبي حاتم الرازي، وأما القسم الثاني: فقد ذكرت فيه ملامح كلِّية من منهج أبي حاتم في الجرح والتعديل، وأما الخاتمة فقد تضمنت أهم النتائج.

وأسأل الله تعالى أن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه، نافعا لخلقه، متقبلا لديه سبحانه، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين لا شريك له.

## القسم الأول: الإمام أبو حاتم الرازي

### اسمه ونسبه

هو الإمام أبو حاتم محمد بن إدريس بن المنذر بن داود بن مهران الحنظلي الغطفاني الرازي، من تميم بن حنظلة بن يربوع، عرف بالحنظلي لأنه كان يسكن في درب حنظلة بمدينة الري [١، جـ ١٣، ص ٢٤٧]. وقد أشار الذهبي هنا بوجود اختلاف في نسبته إلى حنظلة.

وقال السمعاني: وبالري درب مشهور يقال له درب حنظلة - منها أبو حاتم محمد بن إدريس - ثم قال: قال محمد بن طاهر المقدسي، أبو حاتم الرازي الحنظلي منسوب إلى درب حنظلة بالري وداره ومسجده في الدرب رأيته ودخلته... قال أبو محمد عبدالرحمن بن أبي حاتم الرازي قال أبي: نحن من موالي تميم بن حنظلة من غطفان. قال المقدسي - يعني محمد بن طاهر -: والاعتماد على هذا أولى والله أعلم [٤، جـ٢، ص ص ٢٧٩-٢٨٠].

وتعقب ياقوت الحموي هذا قائلا: وهذا وهم ولعله أراد حنظلة بن تميم، وأما غطفان فإنه لا شك في أنه غلط لأن حنظلة هو حنظلة بن مالك بن زيد مناة بن تميم وليس في ولده من اسمه تميم ولا في ولد غطفان بن سعد بن قيس بن عيلان من اسمه تميم بن حنظلة البتة على ما أجمع عليه النسابون إلا حنظلة بن رواحة بن ربيعة بن مازن ابن الحارث بن قطيعة بن عنس بن بغيض بن ريث بن غطفان، وليس له ولد غير غطفان وليس في ولد غطفان من اسمه تميم [٥، جـ ٢، ص ٣١١].

قال المعلمي اليماني: فان صح السند إلى ابن أبي حاتم فهم من موالي بني حنظلة من تميم، والتخليط ممن بعده [٦، جـ١، ص و د].

ويرى الإصطخري أن موالي بني حنظلة بن تميم قد عبروا البحرين إلى فارس في أيام بني أمية فسكنوا إصطخر إصبهان ونواحيها وملكوا الأموال الكثيرة ثم نزح بعض من أسرة أبي حاتم إلى الري واتخذوها وطنا جديدا [٧، ص ٨٥]، يقول أبو حاتم: نحن من أهل إصبهان من قرية جروكان، وأهلنا كانوا يقدمون علينا في حياة أبي ثم انقطعوا عنا [١، جـ١٣، ص ٢٥٠].

## مولده وموطنه

اتفقت المصادر على أن ولادته كانت سنة خمس وتسعين ومائة (١٩٥هـ). ويؤيد هذا ما قاله ابنه عبدالرحمن إذ قال: سمعت أبي يقول: كتبت الحديث سنة تسع ومائتين، وأنا ابن أربع عشرة سنة [٦، جـ١، ص ٣٦٦].

وأما موطنه فهو الرّي، كما جاء في مصادر الترجمة.

## طلبه العلم ورحلاته ومقاساته في ذلك

لم تذكر المصادر شيئا عن نشأة هذا الإمام في صغره، كما أهملت الكلام عن أسرته، فأول ما ذكرته عن طلبه العلم هو أنه كتب الحديث سنة تسع ومائتين، وكان عمره آنذاك أربع عشرة سنة تقريبا [٦، جـ١، ص ٣٦٦]، ومن غير المعقول أن يعيش هذا الإمام تلك السنين السابقة لهذه السن دون طلب، والغالب على الظن أنه هيئ في سن التمييز للكتابة والقراءة وحفظ القرآن وتعلم بعض اللغة والآداب كما هي عادة الناس في أبنائهم في تلك الأزمنة، فلما جاء سن الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة لهذا الإمام أخذ ينتقل في بلده الري ويختلف إلى جماعة من المحدثين يسمع منهم ويكتب الحديث عنهم.

وأما رحلاته في طلب الحديث وما قاساه في أثناء الطلب من صعاب فمما لا شك فيه أن هذا الإمام كان رحلة، قد جاب البلاد شرقا وغربا وجنوبا وشمالا مستقربا البعيد ومستعذبا المرَّ، ومستسهلا الصعاب، وكأنه قد وجد حلاوة العيش ولذّة الحياة كامنا في سير المسافاة الطويلة والتطواف بين البلدان للوصول إلى أكابر المحدثين والإفادة منهم والكتابة عنهم.

قال عبدالرحمن بن أبي حاتم سمعت أبي يقول: أول سنة خرجت في طلب الحديث أقمت سبع سنين أحصيت ما مشيت على قدمي زيادة على ألف فرسخ، لم أزل أحصي حتى لما زاد على ألف فرسخ تركته، ما كنت سرت أنا من الكوفة إلى بغداد فما لا أحصي كم مرة، ومن مكة إلى المدينة مرات كثيرة، وخرجت من البحرين من قرب مدينة صلا إلى مصر ماشيا، ومن مصر إلى الرملة ماشيا، ومن الرملة إلى بيت

المقدس، ومن الرملة إلى عسقلان، ومن الرملة إلى طبرية، ومن طبرية إلى دمشق، ومن دمشق إلى حمص، ومن حمص إلى أنطاكية، ومن أنطاكية إلى طرسوس، ثم رجعت من طرسوس إلى حمص، وكان بقي عليَّ شيء من حديث أبي اليمان فسمعت ثم خرجت من حمص إلى بيسان ومن بيسان إلى الرقة، ومن الرقة ركبت الفرات إلى بغداد، وخرجت قبل خروجي إلى الشام من واسط إلى النيل، ومن النيل إلى الكوفة، كل ذلك ماشيا، كل هذا في سفري الأول وأنا ابن عشرين سنة أجول سبع سنين، خرجت من الري سنة ثلاث عشرة ومائتين، قدمنا الكوفة في شهر رمضان سنة ثلاث عشرة.. ورجعت سنةِ إحدى وعشرين ومائتين.

وخرجت المرة الثانية سنة اثنتين وأربعين، ورجعت سنة خمس وأربعين، أقمت ثلاث سنين... هذا وقد حج أبو حاتم مرات فقد قال: حججت سنة الأول سنة خمس عشرة ومائتين، والحجة الثانية سنة خمس وثلاثين، والثالثة سنة اثنتين وأربعين والرابعة سنة خمس وخمسين، وفيها حج عبدالرحمن ابني [٦، جـ١، ص ص ٣٦٢-٣٦٣].

وهكذا يظهر أن أبا حاتم كان يسير في كثير من الأحيان على قدميه ويتحمل الصعاب وهو أمر يبعث في النفوس العزم ويدعو طلاب العلم إلى الصبر وبذل الجهد، كيف لا. وقد عدّ مشيه في السفر الأول حتى زاد على ألف فرسخ ثم توقَّف في العد وذلك لطول المسافات وكثرة الأرقام مما يصعب معه الاستمرار في العد.

ويقول الذهبي معلقا على الألف فرسخ قال: قلت: مسافة ذلك نحو أربعة أشهر سير الجادَّة [١، جـ١٣، ص ٢٥٥]. ويرى الباحث أن هذه المسافة تقدر بحوالي ٥٥٤٤ كيلو مترا أو تزيد وذلك بالمقاييس المتعارف عليها الآن [٣، جـ٣، ص ٤٤؛ جـ١١، ص ٦٣٩؛ ٨، ص ٧٧].

وأما عن الصعاب والمقاساة التي عاناها أثناء الطلب فحدِّث ولا حرج، ويكفي أن أذكر هنا قصتين تصوران تلك الصعوبات كما تصوران العزم القوي والدأب المتواصل، وشدة التحمل عند هذا الإمام الجهبذ.

يقول أبو حاتم فيما يرويه عنه ابنه أبو محمد عبدالرحمن: بقيت بالبصرة في سنة أربع عشرة ومائتين ثمانية أشهر وكان في نفسي أن أقيم سنة فانقطع نفقتي فجعلت أبيع ثياب بدني شيئا بعد شيء حتى بقيت بلا نفقة، ومضيت أطوف مع صديق إلى المشيخة وأسمع منهم إلى المساء، وهكذا يحكي أنه بقي يغدو ويروح لمدة يومين لا يطعم طعاما وفي اليوم الثالث جاءه صديقه ليخرجا باكرا إلى المشايخ فقال له أبو حاتم: أنا ضعيف لا يمكنني قال له صديقه ما ضعفك؟ فقال له الخبر. وكان مع صديقه دينار فاقتسماه وخرجا [٦، جـ١، ص ص ٣٦٣-٣٦٤].

والقصة الأخرى هي أغرب وأعجب وهو: أنهم خرجوا ثلاثة هو وشيخ مروزي وآخر نيسابوري فركبوا البحر وكانت الريح في وجوههم فبقوا في البحر ثلاثة أشهر وفني ماكان معهم من الزاد إلا يسير، وضاقت صدورهم فخرجوا إلى البر يمشون أياما حتى فني ما بقي معهم من الزاد والماء، فمشوا ثلاثة أيام من الصباح إلى المساء بلا ماء ولا زاد وقد ضعفت أبدانهم فأخذوا يمشون على قدر طاقتهم فسقط الشيخ مغشيا عليه فحركوه. وهو لا يعقل فتركوه فمشى أبو حاتم وصاحبه النيسابوري فضعف أبو حاتم وسقط مغشيا عليه فتركه صاحبه ومشى، وبصر بعد مدة قوما قد قربوا سفينتهم من البر ونزلوا على بئر موسى عليه السلام فأخذ يلوح بثوبه إليهم فجاءوا ومعهم الماء فسقوه، فقال لهم الحقوا رفيقين لي قد ألقوا بأنفسهم مغشيا عليهم.

قال أبو حاتم: فما شعرت إلا برجل يصب الماء على وجهي ففتحت عيني فقلت أسقني، فسقاني شيئا يسيرا، ورجعت إليَّ نفسي ولم أرو فقلت أسقني، فسقاني شيئا يسيرا، فأخذ بيدي وأنا أمشي أجر رجلي ويسقيني شيئا بعد شيء، وكان أبو حاتم قد أخبر من جاءه برفيقهم الثالث قائلا ورائي شيخ ملقى فقال له قد ذهب إلى ذاك جماعة. وهكذا نجا أبو حاتم ونجا صاحباه، وبقوا عند أصحاب السفينة أياما حتى رجعت إليهم أنفسهم، ثم زودهم أصحاب السفينة الكعك والسويق والماء وكتبوا لهم كتابا إلى والي بلدة راية. ومشوا فنفذ ما معهم من ماء وأزواد وتعرضوا للخطر ثانية فقاسوا مرارة الجوع والعطش حتى وصلوا إلى مدينة راية فأكرمهم واليها وبقوا عنده مدة ثم زودهم إلى أن بلغوا مصر [٦، جـ١، ص ص ٣٦٤-٣٦٦]، بتصرف.

## شيوخه وتلاميذه

لقد التقى أبو حاتم الرازي بالكثيرين من الجهابذة الكبار، وفي مختلف البلاد التي زارها أثناء طلبه العلم ورحلاته المتكررة، قال الخليلي: قال لي أبو حاتم اللبان الحافظ: قد جمعت من روى عنه أبو حاتم الرازي فبلغوا قريبا من ثلاثة آلاف [٩، جـ٢، ص ٦٨٢]، ويقول الذهبي بعد أن ذكر بعضا من شيوخه: وسمع خلقا كثيرا. . . ويتعذر استقصاء سائر مشايخه - يعني لكثرتهم [١، جـ١٣، ص ٢٤٨].

وممن سمعهم عبيدالله بن موسى، وأبو نعيم، وطبقتهما بالكوفة، ومحمد بن عبدالله الأنصاري، والأصعمي عبدالملك بن قريب، وطبقتهما بالبصرة، وعفان بن مسلم، وهوذة بن خليفة، وطبقتهما ببغداد، وأبو مسهر، وأبو الجماهر، محمد بن عثمان، وطبقتهما بدمشق، وأبو اليمان، ويحيى بن صالح الوحاظي، وطبقتهما بحمص. وسعيد بن أبي مريم، ويونس بن عبدالأعلى، وعبدالله بن صالح المصري كاتب الليث بمصر، وخلق بالنواحي والثغور [١٠، جـ٢، ص ٧٣؛ ١، جـ ١٣، ص ص ٢٤٧-٢٤٨؛ ١١، جـ٢، ص ١٨٣].

ونظرا لسعة علم أبي حاتم وشهرته وكثرة البلاد التي زارها فإنه أصبح مهوى أفئدة التلاميذ من جميع أنحاء الأرض، وقد قال غير واحد من العلماء: روى عنه عالم لا يحصون كثرة [٤، جـ٢، ص ٢٧٩؛ ١، جـ١٣، ص ٢٤٨؛ ١٠، جـ٢، ص ٢٠٨]، ومن هؤلاء الراوين عنه: يونس بن عبدالأعلى والربيع بن سليمان المصريان وهما أكبر منه سنا وأقدم سماعا [١٠، جـ٢، ص ٧٣؛ ٤، جـ٢، ص ٢٧٩]، وهما من شيوخه أيضا. ومن أقرانه؛ أبو زرعة الرازي، وأبو زرعة الدمشقي، ومحمد بن عون الحمصي، ومن أصحاب السنن أبو داود والنسائي وابن ماجه في التفسير. والبخاري في *الصحيح* في باب المحصر، وابنه عبدالرحمن أبو محمد. وقال الخطيب حدث عنه يونس بن عبدالأعلى، ومحمد بن إسماعيل بن موسى الرازي، وبين وفاتيهما أكثر من ست وثمانين سنة. وقال الذهبي: آخر من حدّث عنه هو محمد بن إسماعيل بن موسى الرازي [١٠، جـ٢، ص ٧٣؛ ٤، جـ٢، ص ٢٧٩؛ ١، ج ١٣، ص ٢٤٨؛ ١٣، ص ٣٢٣؛ ١٤، جـ٩، ص ص ٢٨-٢٩].

**مؤلفاتــه**

لا شك في أن الإمام أبا حاتم قد خلف علما غزيرا مرويا عنه ومدونا في بطون الكتب، يظهر هذا جليّا من خلال الأقوال المنسوبة إليه وبخاصة في كتابـي *الجرح والتعديل* و *العلـل* كلاهما لابنه وراويته عبدالرحمن، بيد أن المراجع لم تحفل بذكـر مؤلفات تذكر لهذا الإمام ومما ذكرته له ونسبته إليه من المؤلفات:

١- *كتاب في الاعتقاد* [١٥، جـ١، ق ١، ص ٢٩٨].[١]

٢- كتاب *الزهد* [١٦، جـ١، ص ١٨٦؛ ١٥، جـ١، ق ١، ص ٢٩٨].

٣- *طبقات التابعين* [١٧، ص١٣٩؛ ١٨، جـ٦، ص٢٧؛ ١٩، جـ٩، ص٣٥].

٤- تفسير *القرآن العظيم* [٢٠، جـ٢، ص١٩؛ ١٩، جـ٩، ص٣٥؛ ١٨، جـ٦، ص٢٧].[٢]

٥- *إجابته عن أسئلة أبي عثمان سعيد بن عمرو بن عمار حول الضعفاء والكذابين...* [١٥، جـ١، ق ١، ص ٢٩٨].

هذا وقد ذكر ابن النديم أبا حاتم الرازي، وبيَّض اسمه فلم يعينه ثم قال: وله من الكتب *كتاب الزينة* كبير نحو أربع مائة ورقة، *وكتاب الجامع*، فيه فقه غير ذلك [٢١، ص ٢٦٨].

ونسب إسماعيل باشا البغدادي هذين الكتابين لأبي حاتم محمد بن إدريس الرازي (موضوع البحث) جازما بذلك [٢٠، جـ٢، ص ١٩].

وتابعه في هذا أيضا عمر رضا كحالة [١٩، جـ ٩، ص ٣٥].

وزاد الزركلي فنسب إلى أبي حاتم الرازي محمد بن إديس كتابا ثالثا وهو *أعلام النبوة* [١٨، جـ٦، ص ٣٧]،[٣] والذي يظهر للبحث أنه لا يمكن الجزم بنسبـة هـذه

---

١ ذكر أنه يوجد منه مختارات، في الظاهرية مجموع ٢٨/ ١٠ (١٣٨أ - ١٤٦ب) وقد حققه الدكتور عبدالرحمن الفريوائي مؤخرا.

٢ ذكر الزركلي أنه يوجد المجلد الثالث منه مخطوطا بالمكتبة المحمودية بالمدينة (الرقم ٤٩ تفسير) كتب سنة ٨٧٢هـ.

٣ وأفاد بأنه مخطوط في مكتبة محسن الهمداني في ناربورة بالهند.

الكتب الثلاثة الأخيرة إلى أبي حاتم محمد بن إدريس الرازي، ولعل نسبتها إلى أبي حاتم الرازي أحمد بن حمدان الورسامي الليثي المتوفى سنة ٣٢٢ هو الأولى والأقرب للأدلة الآتية:

١- لم تشر المصادر المعتمدة التي ذكرت حياة أبي حاتم الرازي (موضوع البحث) إلى شيء من هذه الكتب لا من قريب ولا من بعيد.

٢ - لعل ابن النديم قصد أبا حاتم الرازي هذا الأخير وأهمل اسمه أو تردد فيه فلم يعينه.

٣ - ذكرت هذه الكتب في ترجمة أبي حاتم الرازي أحمد بن حمدان الورسامي الليثي، عدا *كتاب الجامع في الفقه* [١٥، جـ١، ق ٣، ص ٣٥٦]، وقد نسبه ابن النديم إلى أبي حاتم الرازي مطلقا غير مقيد، فلعل الوهم والخطأ نشأ من أن كل من جاء بعد ابن النديم نقل عنه وظن أن أبا حاتم هذا هو الإمام موضوع البحث. والله أعلم.

**مكانته وسعة علمه وثناء العلماء عليه**

لقد اتسع علم هذا الإمام وقويت معرفته بشتى العلوم بشكل عام وبالحديث وعلومه بشكل خاص، وأصبح يشار إليه بالبنان من بين علماء عصره، والأدلة على هذا غزيرة ومتنوعة، وسأقتصر على ذكر بعضها للاختصار. جاءه رجل من جلة العلماء ومعه دفتر فعرضه عليه فقال أبو حاتم: في بعضها خطأ دخل لصاحبه حديث في حديث، وقال في بعضه: هذا حديث باطل، وقال في بعضه: هذا حديث منكر، وقال في بعضه هذا حديث كذب، وسائر ذلك أحاديث صحاح، فقال الرجل: من أين علمت هذا؟ أخبرك راوي هذا الكتاب فقال أبو حاتم: لا. ما أدري هذا الجزء من رواية من هو؟ غير أني أعلم أن هذا خطأ، وأن هذا الحديث باطل، وأن هذا الحديث كذب. فقال الرجل: تدّعي الغيب؟ فأرشده أبو حاتم أن يعرض ما عنده على أبي زرعة وقال له: إن قال أبو زرعة مثل ما قلت. فاعلم أنا لم نجازف ولم نقله إلا بفهم، فذهب الرجل إلى أبي زرعة وقال بنحو قول أبي حاتم.

فقال الرجل: ما أعجب هذا، تتفقان من غير مواطأة فيما بينكما. فقال أبو حاتم:

فقد ذلك أنّا لم نجازف وإنما قلناه بعلم ومعرفة قد أوتينا، ثم أخذ يضرب له الأمثلة على صحة ما يقول، ويقول: نحن رزقنا معرفة ذلك. ثم ذكر أبو حاتم كلاما يُعد قاعدة في التصحيح والتعليل. فقال: يقاس صحة الحديث بعدالة ناقليه، وأن يكون كلاما يصلح أن يكون من كلام النبوة، ويعلم سقمه وإنكاره بتفرد من لم تصح عدالته بروايته [٦، جـ١، ص ص ٣٤٩-٣٥١] بتصرف.

وقال أبو حاتم فيما رواه ابنه عبدالرحمن عنه: قُلت على باب أبي الوليد الطيالسي من أغرب عليّ حديثا غريبا مسندا صحيحا لم أسمع به فله عليَّ درهم يتصدق به - وقد حضر على باب أبي الوليد خلق من الخلق أبو زرعة فمن دونه، وإنما كان مرادي أن يلقى عليَّ ما لم أسمع به فيقولون هو عند فلان فأذهب فأسمع، وكان مرادي أن أستخرج منهم ما ليس عندي، فما تهيأ لأحد منهم أن يغرب عليّ حديثا [٦، جـ١، ص ٣٥٥] بتصرف.

وهذا يدل بكل وضوح على سعة علمه وكثرة حفظه وجمعه بحيث عجز الحاضرون مع إتقانهم، وحفظهم وجلالتهم عن أن يدلُّوه على حديث واحد مما طلب.

قال عبدالرحمن: وسمعت أبي يقول: جرى بيني وبين أبي زرعة يوما تمييز الحديث ومعرفته فجعل يذكر أحاديث ويذكر عللها، وكذلك كنت أذكر أحاديث خطأ وعللها وخطأ الشيوخ، فقال لي: يا أبا حاتم قلَّ من يفهم هذا، ما أعز هذا؟ إذا رفعت هذا من واحد واثنين فما أقل من تجد من يحسن هذا؟! وربما أشك في شيء أو يخالجني شيء في حديث فإلى أن التقي معك لا أجد من يشفيني منه، قال أبي وكذلك كان أمري [٦، جـ١، ص ص ٣٥٥-٣٥٦].

وقال أبو حاتم: كان محمد بن يزيد الأسفاطي يحفظ التفسير، فقال لنا يوما ما تحفظون في قوله عز وجل ﴿فَنَقَّبُوا فِي البلاد﴾ [سورة ق، الآية ٣٦]؟ قال أبو حاتم: فبقي أصحاب الحديث ينظر بعضهم إلى بعض فقلت: أنا - وساق أبو حاتم بالإسناد إلى ابن عباس - قال: ضربوا في البلاد، فاستحسن محمد بن يزيد [٦، جـ١، ص ص ٣٥٥-٣٥٦].

وقال ولده عبدالرحمن سمعت أبي يقول قدم محمد بن يحيى النيسابوري الري

فألقيت عليه ثلاثة عشر حديثا من حديث الزهري فلم يعرف منها إلا ثلاثة أحاديث وسائر ذلك لم يكن عنده ولم يعرفها [٦، جـ١، ص ٣٥٨].

قال السبكي: قال شيخنا الذهبي: إنما ألقى عليه من حديث الزهري لأن محمدا كان إليه المنتهى في معرفة حديث الزهري، قد جمعه وصنفه وتتبعه، حتى كان يقال له الزهري [١٢، جـ٢، ص ٢٠٩؛ ٢٢، ص ٣٨٦]. [٤]

قال الحافظ ابن حجر: وهذا يدل على حفظ عظيم فإن الذهلي شهد له مشايخه وأهل عصره بالتبحر في معرفة حديث الزهري، ومع ذلك فأغرب عليه أبو حاتم [١٤، جـ٩، ص ٣٠].

وقال أبو حاتم: قال لي هشام بن عمار: أي شيء تحفظ عن الأذواء؟ قلت له: ذو الأصابع، وذو الجوشن، وذو الزوائد، وذو اليدين، وذو اللحية الكلبي، وعددت له ستة، فضحك وقال: حفظنا نحن ثلاثة وزدتنا أنت ثلاثة [٦، جـ١، ص ٣٥٩].

قال الخليلي: الإمام المتفق عليه بالحجاز والشام، ومصر، والعراق والجبل وخراسان بلا مدافعة. . . كان عالما باختلاف الصحابة، وفقه التابعين ومن بعدهم من الفقهاء، سمعت جدي وأبي ومحمد بن إسحاق الكيسائي وغيرهم قالوا سمعنا عليا أبا الحسن القطان يقول: ما رأيت مثل أبي حاتم الرازي لا بالعراق ولا باليمن ولا بالحجاز، فقلنا له قد رأيت إسماعيل القاضي وإبراهيم الحربي وغيرهما من علماء العراق فقال ما رأيت أجمع من أبي حاتم ولا أفضل منه [٩، جـ٢، ص ٦٨٢].

وقال حجاج بن الشاعر: ما بالمشرق مثل (وفي *السير* للذهبي أنبل) أبي زرعة وأبي حاتم وابن وارة وأبي جعفر الدارمي [٩، جـ٢، ص ٦٨٢؛ ١، جـ١٣، ص ٢٥٢].

وقال الربيع بن سليمان صاحب الشافعي: لم نلق مثل أبي زرعة وأبي حاتم ممن ورد علينا من العلماء [٩، جـ٢، ص ٦٨٢].

وقال أبو بكر الخطيب: كان أحدالأئمة الحفاظ الأثبات مشهورا بالعلم مذكورا بالفضل، وقال الخطيب أيضا: قال الحافظ أحمد بن سلمة: ما رأيت بعد إسحاق بن

---

٤ لم أقف عليه فيما تيسر لي من كتب الذهبي.

راهويه، ومحمد بن يحيى أحفظ للحديث ولا أعلم بمعانيه من أبي حاتم محمد بن إدريس [١٠، جـ٢، ص ٧٥].

وقال عثمان بن خرزاذ: أحفظ من رأيت أربعة، وذكر منهم أبا حاتم الرازي [١٠، جـ٢، ص ٧٥].

وقال يونس بن عبدالأعلى الإمام الشهير: أبو زرعة وأبو حاتم إماما خراسان ودعا لهما وقال: بقاؤهما صلاح للمسلمين [١٠، جـ٢، ص ٧٦].

وقال النسائي: ثقة [١٠، جـ٢، ص ٧٧].

وقال عبدالرحمن بن يوسف بن خراش: كان من أهل الأمانة والمعرفة [١٠، جـ٢، ص ٧٧].

وقال هبة الله بن الحسن الطبري اللالكائي: كان أبو حاتم الرازي إماما عالما بالحديث، حافظا له، متقنا متثبتا [١٠، جـ٢، ص ٧٧].

وقال ابن الجوزي: كان أحدالأئمة الحفاظ، والأثبات العارفين بعلل الحديث، والجرح والتعديل [٢٣، جـ١٢، ص ٢٨٤].

وقال الذهبي: الإمام الحافظ الناقد... كان من بحور العلم طوّف البلاد، وبرع في المتن والإسناد، وجمع وصنف، وجرّح وعدّل، وصحّح وعلّل [١، جـ١٣، ص ٢٤٧].

وقال أبو بكر الخلال: أبو حاتم إمام في الحديث روى عن أحمد مسائل كثيرة وقعت إلينا متفرقة كلها غرائب [١٤، جـ٩، ص ٢٩].

وقال ابن ناصر الدين: كان في مضمار البخاري وأبي زرعة جاريا وبمعاني الحديث عالما وفي الحفظ غالبا وأثنى عليه خلق من المحدثين [٢٤، جـ٢، ص ١٧١].

وقال ابن العماد الحنبلي: حافظ المشرق... كان بارع الحفظ واسع الرحلة من أوعية العلم [٢٤، جـ٢، ص ١٧١].

## حرصه الشديد على تحصيل علم الحديث ومعرفة الرواة

فقد قال أبو حاتم فيما ذكر عنه ابنه في ترجمة معدان بن عبدالجبار الأزدي: هو صدوق اختلفت إليه أكثر من عشرين مرة في سبب حديث واحد، ولم يكن عنده إلا

حديث واحد حتى سمعته [٦ ، جـ٨ ، ص ٤٠٤].

وقال أبو حاتم: قال لي أبو زرعة: ما رأيت أحرص على طلب الحديث منك، فقلت له: إن عبدالرحمن ابني لحريص، فقال: من أشبه أباه فما ظلم [١ ، جـ١٣ ، ص ٢٥٠].

ومما يدل على حرص أبي حاتم على الحديث ومعرفة علومه ودقائقه هو أنه بقي وحتى آخر لحظة من عمره يسأل ويجيب، وكان ابنه عبدالرحمن قد استفاد من والده طوال حياته فهذا عبدالرحمن بن علي الرقام يقول: سألت عبدالرحمن - يعني ابن أبي حاتم - عن اتفاق كثرة السماع له وسؤالاته لأبيه، فقال: ربما كان يأكل وأقرأ عليه ويمشي وأقرأ عليه، ويدخل الخلاء وأقرأ عليه، ويدخل البيت في طلب شيء وأقرأ عليه [١ ، جـ١٣ ، ص ٢٥١].

وقال عبدالرحمن بن أبي حاتم: كان أبي في النزع وأنا لا أعلم فسألته عن عقبة ابن عبدالغافر يروي عن النبي صلى الله عليه وسلم له صحبة؟ فقال برأسه: لا. فلم أقنع منه فقلت: فهمت عني له صحبة؟ قال: هو تابعي، قال عبدالرحمن: فكان سيد عمله معرفة الحديث وناقلة الآثار، فكان في عمره يقتبس منه ذلك، فأراد الله أن يظهر عند وفاته ما كان عليه في حياته [٦ ، جـ١ ، ص ص ٣٦٧-٣٦٨].

**عقيدتـــه**

يعد أبو حاتم الرازي من أهل السنة والجماعة المتمسكين بمذهب أهل الأثر في اتباع الكتاب والسنة، والذب عن الأئمة المتبعة من سلف الأمة، المبتعدين عن الضلال والبدعة، والقامعين لأهل الضلال والإلحاد مع كشف حالهم وبيان عوارهم.

وقد ذكر هذا الإمام كلاما نفيسا يعد من الأصول المحررة، والمبادىء المؤصلة التي عليها المعول في أصول الاعتقاد، وبيان ما يناقضها، ومع نفاسة هذا الكلام وشموله، إلا أنه يتعذر ذكره بتمامه هنا، وسأقتصر منه على ذكر بعض العبارات الدالة على باقيه، والمعبرة عن رأي قائلها ومعتقده.

قال الحافظ أبو القاسم اللالكائي: وجدت في بعض كتب أبي حاتم محمد بن

إدريس. . . مما سمع منه، يقول: مذهبنا واختيارنا اتباع رسول الله ﷺ وأصحابه والتابعين ومن بعدهم بإحسان وترك النظر في موضع بدعهم، والتمسك بمذهب أهل الأثر مثل: أبي عبدالله أحمد بن حنبل وإسحاق بن إبراهيم. . . ولزوم الكتاب والسنة والذب عن الأئمة المتبعة لآثار السلف، واختيار ما اختاره أهل السنة من الأئمة في الأمصار. . .

وترك رأي الملبِّسين المموهين المزخرفين المخرفين الكذابين، وترك النظر في كتب الكرابيسي[5] ومجانبة من يناضل عنه من أصحابه. . . والقرآن كلام الله وعلمه وأسماؤه وصفاته وأمره ونهيه ليس بمخلوق بجهة من الجهات.

ومن زعم أنه مخلوق مجهول فهو كافر بالله كفرا ينقل عن الملة. . . واختيارنا أن الإيمان قول وعمل إقرار باللسان وتصديق بالقلب وعمل بالأركان.

والإيمان يزيد وينقص. ونؤمن بعذاب القبر وبالحوض المكرم به النبي ﷺ، ونؤمن بالمساءلة في القبر وبالكرام الكاتبين وبالشفاعة المخصوص بها النبي ﷺ.

والصواب: نعتقد ونزعم أن الله على عرشه بائن من خلقه ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ ﴿١١﴾﴾ [الشورى، آية ١١] ولا نرى الخروج على الأئمة ولا نقاتل في الفتنة ونسمع ونطيع لمن ولّى الله عز وجل أمرنا. . . وفقنا الله وكل مؤمن لما يحب ويرضى من القول والعمل [٢٥، جـ١، ق ١، ص ص ١٩٨-٢٠٤].

## وفاتـــــه

أغلب المصادر تذكر أنه مات - رحمه الله - في شعبان سنة سبع وسبعين ومائتين بالري [٦، جـ١، ص ص ٣٦٧-٣٦٨]. وقد عاش ثنتين وثمانين وقيل ثلاث وثمانين سنة [١٠، جـ٢، ص ٧٧؛ ٢٣، جـ١٢، ص ٢٨٥؛ ٢٦، جـ٢، ص ٥٦٩؛ ١،

---

٥ هو الحسين بن علي من تلاميذ الشافعي مات سنة ٢٤٨هـ، وله تصانيف كثيرة في الفقه والأصول، تكلم فيه الإمام أحمد بسبب اللفظ، أو مسألة خلق القرآن، وقال: أظهر رأي جهم، ورماه بالبدعة، وتكلم هو في الإمام أحمد، فتجنب الناس الأخذ عنه لهذا السبب [١٠، جـ٨، ص ص٦٤-٦٧].

جـ١٣، ص ٢٦٢؛ ١٢، جـ٢، ص ٢١١؛ ١١، جـ٢، ص ١٨٣؛ ٢٧، جـ٢، ص ٣٧١؛ ١٤، جـ٩، ص ٣٠].

وقال ابن يونس: مات بالري سنة خمس وقيل سنة سبع وسبعين ومائتين [٢٨، ص ٢٥٩]، لكن الذي في *تهذيب التهذيب* بعد أن أرخ وفاته في سنة (٢٧٧هـ) قال ابن حجر: وقال ابن يونس في *تاريخه* مات بالري سنة (٢٧٩هـ) قال ابن حجر: والأول أصح [١٤، جـ٩، ص ٣٠].

وقال ابن الجزري أيضا: توفي سنة خمس وسبعين ومائتين [٢٩، جـ٢، ص ٩٧].

ويبدو أن الراجح- والله أعلم - في وفاته، هو ما قاله الأكثرون، وهو القول الأول وهو الذي رجحه ابن حجر، ومما يرجحه أيضا هو أن الخطيب البغدادي روى ذلك بالإسناد إلى قائله وهو ابن المنادي وأحمد بن محمد بن صبيح [١٠، جـ٢، ص ٧٧].

## القسم الثاني: ملامح كلية من منهج الحافظ أبي حاتم الرازي في الجرح والتعديل

### أولا: تشدده في الجرح والتعديل

يعد أبو حاتم من الأئمة المتشددين في الجرح والتعديل.

فقد قال الذهبي: وقد جعل النقاد على ثلاثة أقسام:

قسم منهم متعنت في الجرح، متثبت في التعديل ، يغمز الراوي بالغلطتين والثلاث، ويليّن بذلك حديثه. . . وابن معين وأبو حاتم والجوزجاني متعنتون [٢، ص ص ٧١-٧٢].

وقال الذهبي أيضا: ومنهم من نفسه حاد في الجرح. . . فالحاد فيهم: يحيى بن سعيد، وابن معين وأبو حاتم وابن خراش وغيرهم [٣٠، ص ٨٣].

وقال السخاوي في ترجمة عبدالرحمن بن خراش: بأنه قوي النفس في الجرح [٣١، ص ١٠٨].

وقال السخاوي أيضا: إن كل طبقة من نقاد الرجال لا تخلو من متشدد ومتوسط. . . ومن الرابعة، أبو حاتم والبخاري وأبو حاتم أشدهما [٣١، ص ١٤٤].

وقد أطلق أبو حاتم على كثير من الرواة لفظ: يكتب حديثه ولا يحتج به أو: لا

يحتج به. وقد قال له ابنه عبدالرحمن: ما معنى «لا يحتج به»؟ فقال: كانوا قوما لا يحفظون فيحدثون بما لا يحفظون، فيغلطون، ترى في أحاديثهم اضطرابا ما شئت [٦، جـ٢، ص ١٣٣].

وقد فسّر ابن تيمية هذا اللفظ: يكتب حديثه ولا يحتج به عند أبي حاتم فقال: «يعني أنه يصلح حديثه للاعتبار والاستشهاد به. فإذا عضّده آخر مثله جاز أن يحتج به، ولا يحتج به على انفراده [٣٢، ص ٥٧٧].

ولو أن أبا حاتم اقتصر في استعمال هذا اللفظ على من كان بهذه المرتبة مرتبة الاعتبار أو الضعف اليسير لكان وجيها لكنه أطلق هذا اللفظ على بعض الرواة الثقات، وقد يكونون من رواة *الصحيحين* أو أحدهما مما جعل بعض العلماء يتعقبونه ويسِمُونه بالتشدد.

فهذا الذهبي يقول عنه: إذا ليّن رجلا أو قال فيه لا يحتج به فتوقف حتى ترى ما قال غيره فيه، فإن وثقه أحد، فلا تبن على تجريح أبي حاتم فإنه متعنت في الرجال، قد قال في طائفة من رجال «الصحاح» ليس بحجة، ليس بقوي، أو نحو ذلك [١، جـ١٣، ص ٢٦٠].

وقال الذهبي - أيضا - في ترجمة محمد بن عجلان: وثقه أبو حاتم الرازي مع تعنته في نقد الرجال [١، جـ٦، ص ٣٢٠].

وقال ابن تيمية: «وأما قول أبي حاتم - في أبي صالح باذام - يكتب حديثه ولا يحتج به، فأبو حاتم يقول مثل هذا في كثير من رجال *الصحيحين* وذلك أن شرطه في التعديل صعب و «الحجة» في اصطلاحه ليس هو «الحجة» في اصطلاح جمهور أهل العلم [٣٣، جـ٢٤، ص ٣٥٠].

وقال ابن عبدالهادي فيما نقله عنه الزيلعي: قول أبي حاتم لا يحتج به غير قادح فإنه لم يذكر السبب وقد تكررت هذه اللفظة منه في رجال كثيرين من أصحاب الصحيح الثقات الأثبات من غير بيان السبب كخالد الحذاء وغيره [٣٤، جـ٢، ص ٤٣٩].

وقال الذهبي: يعجبني كثيرا كلام أبي زرعة في الجرح والتعديل يبين عليه الورع والمخبرة، بخلاف رفيقه أبي حاتم فإنه جراح [١، جـ١٣، ص ٧].

ومما تجدر الإشارة إليه هنا أن وصف الحافظ أبي حاتم بالتشدد والعنت إنما هو أغلبي، وإلاّ فقد يكون حكمه موافقا لحكم غيره من المعتدلين، بل قد يعدل رجلا ويجرحه غيره، وقد يتوقف في الراوي أحيانا، وما هذا إلا دليل على ورعه وتقواه. والله أعلم. وسيأتي أمثلة على هذا في ثنايا البحث إن شاء الله تعالى.

**ثانيا: كثرة أقواله في الرواة مع تنوعها وندرتها**

فقد خلَّف ثروة من المصطلحات النقدية، وفي بعض ذلك ما هو من المصطلحات النادرة الاستعمال والتي تحتاج إلى بيان معانيها ومعرفة دلالاتها عنده، وسأقتصر هنا على ذكر بعض النماذج من ألفاظه، مع التمثيل على كل منها ما أمكن، فمن ألفاظه مثلا:

١- **مضطرب الحديث**: وهي من ألفاظ الجرح القريب المحتمل عنده، في مرتبة الاعتبار، ومن أمثلته عنده: قال ابنه عبدالرحمن: سألت أبي عن بكار بن محمد السيريني، فدفعه وقال: لا يسكن القلب عليه، مضطرب [٦، جـ٢، ص ٤١٠].

وسأله عن بشار بن قيراط النيسابوري فقال: مضطرب الحديث يكتب حديثه ولا يحتج به [٦، جـ٢، ص ص ٤١٧-٤١٨].

وقال في خارجة بن مصعب الخراساني: مضطرب الحديث ليس بقوي، يكتب حديثه ولا يحتج به، مثل مسلم بن خالد الزنجي لم يكن محله محل الكذب [٦، جـ٣، ص ص ٣٧٥-٣٧٦].

٢- **حلو - أو أحلى**: ومن أمثلة استعمالاته عنده:

- زيد بن عوف أبو ربيعة القطعي قال فيه: ما رأيت بالبصرة أكيس ولا أحلى من أبي ربيعة. سئل عنه أيضا فقال: تعرف وتنكر وحرّك يده [٦، جـ٣، ص ٥٧٠].

- سليمان بن أحمد الدمشقي قال: كتبت عنه قديما وكان حلوا... [٦، جـ٤، ص ١٠١].

- شعيب بن الليث بن سعد قال: شعيب أحلى حديثا - يعني من عبدالله بن الحكم [٦، جـ٤، ص ٣٥١].

وانظر أيضا قيس بن الربيع الكوفي [٦، جـ٧، ص ٩٨].
وقيس بن عقبة السوائي [٦، جـ٧، ص ١٢٦].
وقطبة بن عبدالعزيز الحماني [٦، جـ٧، ص ١٤١].
قلت: وواضح أن هذا اللفظ يستخدمه عند الموازنة بين شخصين للمفاضلة، أو يسأل عن رجل مقرونا بآخر فيقول هو أحلى، و يعني به: أفضل أو أحسن. والله أعلم.

٣- **لفظ في حديثه صنعة**: واستعمله في بعض التراجم منها:
- دراج بن سمعان أبو السمح [٦، جـ٣، ٤٤١].
- روح بن عبدالواحد الحراني [٦، جـ٣، ص ٤٩٩].
- سعد بن طالب أبو غيلان الشيباني [٦، جـ٤، ص ٨٨]
- عائذ بن شريح الحضرمي [٦، جـ٧، ص ١٦].
- يزيد بن أبان الرقاشي [٦، جـ٩، ص ص ٢٥١-٢٥٢].

ويعني بهذا اللفظ: أنه يتصرف في الأحاديث ولا يأتي بها على الوجه كما فسره المعلمي اليماني في تعليقه على ترجمة روح بن عبدالواحد الحراني المذكور أعلاه.[٦]

٤- **«على يَدَي عدل»**: واستعمله في بعض التراجم منها:
- جبارة بن المغلس [٦، جـ٢، ص ٥٥٠].
- عمر بن حفص أبو حفص العبدي [٦، جـ٦، ص ١٠٣].
- محمد بن خالد بن عبدالله الواسطي [٦، جـ٧، ص ٢٤٣].
- يعقوب بن محمد بن عيسى الزهري [٦، جـ٩، ص ٢١٥].

وهو يعني بهذا اللفظ «هالك» شديد الضعف.

٥- **يؤدي، أو كان مؤدِّيا**: فسَّرها أبو محمد عبدالرحمن بن أبي حاتم قال: يعني أنه كان لا يحفظ ولكن يؤدي ما سمع. ومن خلال التطبيقات تعني أنه صدوق أو دون

---

٦ وقد تصحف هذا اللفظ «في حديثه صنعة» في بعض الكتب التي ذكرته عن أبي حاتم إلى لفظ «ضعيف» مما يستدعي الانتباه لأن هذا يغير المعنى كثيرا.

ثقة، ومن أمثلته عنده:

سعد بن سعيد بن قيس الأنصاري [٦، جـ٤، ص ٨٤].

ومحمد بن جعفر غندر البصري [٦، جـ٧، ص ص ٢٢١-٢٢٣].

فقال أبو حاتم كان صدوقا، وكان مؤديا، وفي حديث شعبة ثقة.

٦- **يفتعل الحديث**: يعني به يكذب في الحديث، واستعمله في رواة عديدين منهم:

- سهل بن عامر البجلي [٦، جـ٤، ص ٢٠٢].
- عبدالله بن عمر الرافعي [٦، جـ ٥، ص ١١٠].
- النضر بن سلمة شاذان المروزي [٦، جـ ٨، ص ٤٨٠].

٧- **ليس بمشهور**: يريد أنه لم يعرف بكبير رواية، ولم يرو عنه جماعة بحيث تحصل له الشهرة، ولذا فهو غالبا يذكر في ترجمة من يقول فيه هذا اللفظ: له حديث أو حديثان. ونحوه. ومن أمثلة هؤلاء:

- جلاس بن عمرو [٦، جـ٢، ص ٥٤٦].
- حاجب روى عن أبي الشعثاء [٦، جـ٣، ص ٢٨٤].
- عبدالسلام بن صالح بن كثير [٦، جـ٦، ص ٤٨].
- سعيد بن محمد الزهري [٦، جـ٤، ص ٥٨].

٨- **مقارب أو مقارب الحديث**: بفتح الراء أو بكسرها، وهما بمعنى واحد تقريبا وهو لفظ تعديل، وهو وسط ويعني أنه يقارب أحاديث الثقات، أو أحاديث الثقات تقارب أحاديثه، واستعمله في عدد من الرواة منهم:

- عثمان بن أبي العاتكة أبو حفص الدمشقي [٦، جـ٢، ص ١٦٣].
- سليمان بن بلال أبو أيوب [٦، جـ٤، ص ١٠٣].
- عثمان بن أبي العاتكة [٦، جـ٦، ص ١٦٣].

٩- **تعرف وتنكر**: وهو جرح قريب محتمل، يعني، تعرف بعض حديثه وتنكر بعضا، وقد استعمله في بعض الرواة منهم:

- الحسين بن زيد بن علي بن الحسين بن علي بن أبي طالب [٦، جـ٣، ص ٥٣].

- عبدالله بن سلمة الهمداني [٦ ، جـ٥ ، ص ص ٧٣-٧٤].
- عبدالله بن نافع الصائغ [٦ ، جـ٥ ، ص ١٨٤].

وجاء في عبارته عند هذا الأخير ما يساعد على تفسير هذا اللفظ فقال أبو حاتم: ليس بالحافظ هو لين تعرف حفظه وتنكر، وكتابه أصح.

١٠- **مستقيم الحديث**: وهو عنده بمنزلة لا بأس به، وقد قرنه - أحيانا - به وأحيانا بثقة، وقد استعمله في رواة منهم:

- زهرة بن معبد أبو عقيل [٦ ، جـ٣ ، ص ٦١٥].
- يحيى بن زكريا بن أبي زائدة أبو سعيد [٦ ، جـ٩ ، ص ص ١٤٤-١٤٥].

ومثله أو أقوى منه لفظ.

**مستقيم الأمر**: واستعمله في رواة منهم:

- عبدالله بن نمير الهمداني [٦ ، جـ٥ ، ص ١٨٦].
- عثمان بن عبيد الراسبي [٦ ، جـ٦ ، ص ١٥٨].

١١- **مستوي الحديث**: وهو قريب من مستقيم الحديث عنده، ومن أمثلته:

- سليمان بن عامر المروزي [٦ ، جـ٤ ، ص ١٣٣].
- عبدالعزيز بن المختار [٦ ، جـ٥ ، ص ص ٣٩٣-٣٩٤].
- عمران بن وهب الطائي [٦ ، جـ٦ ، ص ٣٠٦].

١٢- **مستور أو محله الستر ونحوه**: ومن قال فيه مثل هذا لا يكون بمنزلة من يحتج بحديثه عنده فهو لا ينفك عن ضعف ولكن يكتب حديثه. وممن قال فيهم مثل هذا:

- عبدالحكم بن ذكوان السدوسي [٦ ، جـ٦ ، ص ٣٦].
- محل بن محرز الكوفي الضبي [٦ ، جـ٨ ، ص ص ٤١٣-٤١٤].
- يزيد بن كيسان اليشكري [٦ ، جـ٩ ، ص ٢٨٥].

١٣- **يذاكر بحديثه**: يعني به - والله أعلم - أنه يشتغل به ويتدارس به. ولا يبعد أن يكون حديثه مما يحتج به عنده ولهذا قال أبو حاتم: اكتب أحسن ما يسمع، واحفظ أحسن ما يكتب، وذاكر بأحسن ما يحفظ [٢٧ ، جـ٢ ، ص ٣٧١]. ومن أمثلة هذا اللفظ عنده:

- طارق بن عبدالعزيز بن طارق [٦، جـ٤، ص ٤٨٨].
- عمرو بن شعيب بن محمد [٦، جـ٦، ص ص ٢٣٨-٢٣٩].
- يوسف بن مهران [٦، جـ٩، ص ٢٢٩].

**١٤- سكتوا عنه**: وهو يعني به الترك أو الجرح الشديد، ولعله أخذ هذا اللفظ، ولفظ فيه نظر عن البخاري. وهو يعني بهما ما يعني بهما البخاري.[7] ومن أمثلته عنده:

- إبراهيم بن عثمان بن عبدالله أبو شيبة العبسي [٦، جـ٢، ص ١١٥].
- محمد بن شجاع بن نبهان [٦، جـ ٧، ص ٢٨٦].

**١٥- فيه نظر**: وهو أيضا يطلقه ويريد به الجرح الشديد وكأنه يتهم الراوي. أو يرميه بعدم الصدق. ومن أمثلته عنده:

- سعيد بن سليمان بن خالد [٦، جـ٤، ص ٢٦].
- سعيد بن عنبسة أبو عثمان الخزاز [٦، جـ٤، ص ٥٢].
- يحيى بن أكثم التميمي. قال عبد الرحمن لأبيه: ماتقول فيه؟ قال: فيه نظر ثم قال له: فما ترى فيه؟ قال أبو حاتم: نسأل الله السلامة [٦، جـ٩، ص ١٢٩].

**١٦- شيـخ**: وهذا اللفظ وإن كان من ألفاظ التعديل عند علماء النقد، إلا أنه من أدناها وهو مشعر إجمالا بالضعف، ولكنه أيضا من الألفاظ العامة متسع المعنى فقـد يُطلق على حالات متعددة، ولـم يطّرد في معنى واحد معيَّن، وقد استعمله أبو حاتم كثيرا جدا في مئات التراجم سواء أكان مفردا أو مقرونا بألفاظ أخرى، وقد حاول بعض العلماء تفسير معنى هذا اللفظ عند أبي حاتم فقال الذهبي: في ترجمة العباس بن الفضل العدني: سمع منه أبو حاتم وقال: شيخ، فقوله هو شيخ ليس هو عبارة جرح ولهذا لم أذكر في كتابنا أحدا ممن قال فيه ذلك، ولكنها أيضا ماهي عبارة توثيق، وبالاستقراء يلوح لك أنه ليس بحجة، ومن ذلك قوله: يكتب حديثه، أي ليس بحـجـة [٣٥، جـ٢، ص ٣٨٥].

---

٧ وسيأتي لهذا اللفظ «سكتوا عنه» ولفظ «فيه نظر» الذي بعده مزيد من الأمثلة في صفحة ٥١٥، إن شاء الله.

وقد فسَّر ابن القطان لفظ شيخ عند أبي حاتم إذ قال: وسئل عنه الرازيان - يعني طالب بن حجير - فقالا: شيخ. قال ابن القطان: يعنيان بذلك أنه ليس من طلبة العلم ومقتنيه، وإنما هو رجل اتفقت له رواية الحديث أو أحاديث أخذت عنه [٣٦، جـ٣، ص ٤٨٢].

وقال ابن رجب: إن الشيوخ في اصطلاح أهل العلم عبارة عمن دون الأئمة الحفاظ. وقد يكون فيهم الثقة وغيره [٣٧، جـ١، ص ٤٦١؛ ٣٨، ص ١٣٩]. وإليك بعض التراجم الذين حكم عليهم أبو حاتم بهذا اللفظ ومنها يظهر اتساع معنى هذا اللفظ إلى حد ما عنده. والله أعلم:

- شبيب بن بشر البجلي قال: هو لين الحديث، حديثه حديث الشيوخ [٦، جـ٤، ص ٣٥٧].
- صالح بن حيان القرشي، ليس بالقوي، هو شيخ [٦، جـ٤، ص ٣٩٨].
- عبدالعزيز بن محمد الدراوردي، سئل أبو حاتم عنه وعن يوسف بن الماجشون فقال: عبدالعزيز محدث ويوسف شيخ [٦، جـ٥، ص ٣٩٦].

فقد فرق أبو حاتم هنا بين شيخ ومحدث.

- عمر بن رديح سئل عنه فقال: شيخ، فقيل له قال يحيى بن معين هو صالح الحديث، فقال أبو حاتم: بل هو ضعيف الحديث [٦، جـ٦، ص ص ١٠٨-١٠٩].
- محمد بن عمرو بن علقمة: قال: صالح الحديث، يكتب حديثه وهو شيخ، [٦، جـ ٨، ص ص ٣٠-٣١].
- يحيى بن مسلم البكاء. قال عبدالرحمن بن أبي حاتم: سألت أبي قلت: يحيى البكاء أحب إليك أو أبو جناب؟ قال: لا هذا ولا هذا، قلت: إذا لم يكن في الباب غيرهما أيهما أكتب؟ قال: لا تكتب منه شيئا. قلت: ما قولك فيه؟

قال: هو شيخ [٦، جـ٩، ص ص ١٨٦-١٨٧].

ومن الجدير بالذكر أنه قال في ترجمة أبي جناب يحيى بن أبي حية فيما ذكره عنه ابنه: ليس بالقوي [٦، جـ٩، ص ص ١٣٨-١٣٩].

وظاهر كلام أبي حاتم في أبي جناب، ويحيى البكاء هنا أنه لا يكتب حديثهما.

وهذا جرح شديد عنده، في حين أنه يقول بكتب حديث من هو دونهما بكثير، ولعل المراد هنا الكتابة مع قصد الاحتجاج، أو في موطن الاحتجاج. والله أعلم.

- سليمان بن زياد الحضرمي، سأله ابنه عبدالرحمن عنه، فقال صحيح الحديث، فقال له ما حاله؟ قال: شيخ [٦، جـ٤، ص ص ١١٧-١١٨].

- وقال أبو حاتم في ترجمة ناجية بن كعب العنزي: شيخ [٦، جـ٨، ص ٤٨٦].

- وسأله ابنه عن ناجية بن المغيرة فقال: ثقة، ثم قال له ابنه: أيهما أوثق ناجية بن كعب أو ناجية بن المغيرة؟ فقال: جميعا ثقات [٦، جـ٨، ص ٤٨٧]. فهو هنا حكم على الراوي مرة بأنه شيخ وفي أخرى بأنه ثقة.

١٧- **المجهول:** لقد وصف أبو حاتم آلاف التراجم بالجهالة وعبر عن الجهالة بألفاظ عديدة مترادفة منها: مجهول: وهو أكثرها شيوعا عنده ومنها:

*لا أعرفه*: كما في ترجمة كل من: رافد روى عن عكرمة [٦، جـ٣، ص ٥٢٣]، ونصر بن نجيح الأشعري [٦، جـ٨، ص ٤٦٥].

- محمد بن ثابت بن عمرو [٦، جـ٧، ص ٢١٦].

*لا أفهمه، أو لا نفهمه*: كما في ترجمة كل من:

- سليمان بن داود بن قيس الفراء [٦، جـ٤، ص ١١١].

- محمد بن ثابت روى عن أبي هريرة [٦، جـ٧، ص ٢١٦].

- محمد بن عروة بن رويم [٦، جـ٨، ص ٤٧].

*لا أخبره، أو لا أخبر أمره*: ومثاله كما في ترجمة عبدالله بن عمرو بن أبي أمية [٦، جـ٥، ص ١٢٠].

*لا معنى له*: وقد استعمله مع لفظ مجهول، ومثاله في ترجمة كل من:

- سعيد بن عنبسة [٦، جـ٤، ص ٥٢].

- حميد الأوزاعي [٦، جـ٣، ص ٢٣٢].

**لا يعرف:** ومن أمثلته عنده هو ماجاء في ترجمة كل من: أو فى بن دلهم، إذ قال أبو حاتم فيه: لا يعرف ولا أدري من هو [٦، جـ٢، ص ٣٤٩].

- نوح بن المختار [٦، جـ٨، ص ٤٨٣]. [٨]

**١٨- صالح الحديث:** وقد استعمله أبو حاتم كثيرا، وهذا اللفظ وإن كان من أدنى ألفاظ التعديل عنده إلا أنه استعمله استعمالات متباينة، وهو من الألفاظ المتسعة عنده أيضا، يظهر ذلك من خلال وصفه رواة متفاوتي المراتب بهذا الوصف.

فهو عنده - أحيانا - تعديل قوي.

- فقد قال في جبلة بن سحيم التيمي: صالح الحديث. وقال مرة هو ثقة[٦، جـ٢، ص ص ٥٠٨-٥٠٩].

- وقال في مغيرة بن النعمان: صالح، وقال **مرة أخرى:** هو ثقة [٦، جـ٨، ص ٢٣١]

- وقال في ذكوان أبي صالح السمان - المتفق على توثيقه: صالح الحديث يحتج بحديثه [٦، جـ٣، ص ص ٤٥٠-٤٥١].

- ويطلق هذا اللفظ على الراوي الوسط. فقد قال في عبيدالله بن أبي زياد القداح: ليس بالقوي ولا بالمتين، وهو صالح الحديث، يكتب حديثه [٦، جـ٥، ص ص ٣١٥-٣١٦].

- وقد سأله ابنه عبدالرحمن عن هشيم بن أبي ساسان فقال: صالح الحديث، قال عبدالرحمن: قلت: لا بأس به؟ قال: لا أقول هذا ولكن هو صالح الحديث [٦، جـ ٩، ص ١١٦].

وهذا واضح في أن «صالح» هنا عنده أدنى من لا بأس به.

وقد يستعمل هذا اللفظ فيمن لا يحتج بحديثه فيقول صالح الحديث يكتب حديثه ولا يحتج به وممن وصفهم به.

- باذام أبو صالح [٦، جـ٢، ص ص ٤٣١-٤٣٢].

- علي بن حفص المدائني [٦، جـ ٦، ص ١٨٢].

---

٨ وسيأتي في (ص ٥١٩ وما بعدها) من هذا البحث الكلام على اتساع هذا المصطلح عنده بحيث إنه يطلق الجهالة ويريد بها أكثر من معنىً، كما سيأتي هناك مزيد من الأمثلة على الجهالة عنده.

وقد أشار الذهبي إلى ما يفيده هذا اللفظ «صالح الحديث» عند أبي حاتم فقال:
قال أبو حاتم: صالح الحديث. قال الذهبي: وهذه العبارة تدل على أن غيره من رفقائه أثبت منه [٣٩، ص ٣٩].

وقال الذهبي في ترجمة ثابت بن عجلان: وأما من وثق ومثل أحمد الإمام يتوقف فيه، ومثل أبي حاتم يقول: صالح الحديث، فلا نرقيه إلى رتبة الثقة، فتفرد هذا يعد منكرا [٣٥، جـ١، ص ص ٣٦٤-٣٦٥].

قلت: وهذا الذي أشار إليه الذهبي من معنى «صالح الحديث» عند أبي حاتم، لعله يكون أغلبيا. والله أعلم.

**١٩- لا يكتب حديثه إلا زحفا، أو يكتب حديثه زحفا ونحوه:** وهذا اللفظ من ألفاظ التجريح، وقد فسّر المعلمي اليماني مراد أبي حاتم بهذا اللفظ فقال: يعني من أراد أن يتكلف الكتابة عنه فلا بأس كالذي يمشي زحفا [٦، جـ٣، ص ٢١٦].
واستعمل أبو حاتم هذا اللفظ في عدد من الرواة منهم:

- عبدالحكم بن عبدالله القسملي، قال ابن أبي حاتم: سمعت أبي يقول: منكر الحديث، ضعيف الحديث. قلت: يكتب حديثه؟ قال: زحفا [٦، جـ٦، ص ص ٣٥-٣٦].

- عبدالخالق بن زيد بن واقد قال ابن أبي حاتم: سألت أبي عنه فقال: ليس بقوي منكر الحديث، قلت: يكتب حديثه؟ قال: زحفا [٦، جـ٦، ص ٣٧].

- داود بن عطاء المزني. قال أبو حاتم: ليس بالقوي، ضعيف الحديث منكر الحديث. فسأله ابنه عبدالرحمن يكتب حديثه؟ فقال: من شاء كتب حديثه زحفا [٦، جـ٣، ص ٤٢١].

**٢٠- لم يكن من أحلاس الحديث:** أي لم يكن من المشتغلين بالحديث الملازمين لأهله. فقد قال ابن حجر: هم أحلاس الخيل: أي الذين يلزمون ركوبها وحلس بكذا أي لزمه [٤٠، ص ٩٥].

وممن قال فيهم أبو حاتم هذا اللفظ: محمد بن يزيد بن سنان الرهاوي، قال عبد الرحمن: سألت أبي عنه فقال: ليس بالمتين هو أشد غفلة من أبيه، مع أنه كان رجلا

صالحا لم يكن من أحلاس الحديث، صدوق وكان يرجع إلى ستر وصلاح، وكان النفيلي يرضاه [٦، جـ٨، ص ص ١٢٧-١٢٨؛ ٤١، جـ٢، ص ٥٤].

**٢١- ليس بالمتين:** وهو عنده أقل ضعفا من ليس بقوي. والله أعلم، ومن الرواة الذين أطلق عليهم هذا اللفظ:

- بريد بن عبد الله بن أبي بردة، قال عنه عندما سئل عنه: من دونه يكتب حديثه وليس عندي بالمتين [٦، جـ٢، ص ٤٢٦].
- عبدالله بن عياش بن عبدالله القتباني، قال أبو حاتم: ليس بالمتين، صدوق يكتب حديثه، وهو قريب من ابن لهيعة [٦، جـ٥، ص ١٢٦].

**٢٢- ليس بشيء:** وهو يريد به الضعف الشديد، فهو بمعنى لفظ متروك، أو متهم وذلك من خلال استقراء التراجم التي قال في أصحابها هذا اللفظ، والوقوف على أقوال الآخرين فيهم. وممن قال فيهم هذا اللفظ.

- سليمان بن داود الشاذكوني، قال أبو حاتم: ليس بشيء، متروك الحديث، وترك حديثه ولم يحدث عنه - يعني أبا حاتم - [٦، جـ٤، ص ١١٥].
- نوح بن ذكوان، قال أبو حاتم: ليس بشيء مجهول [٦، جـ٨، ص ٤٨٥].
- النهاس بن قهم أبو الخطاب، قال أبو حاتم: ليس بشيء [٦، جـ٨، ص ٥١١].
- يعلى بن الأشدق العقيلي، قال أبو حاتم: ليس بشيء ضعيف الحديث [٦، جـ٩، ص ٣٠٣].[٩]

## ثالثا: استعمال الحركات في الحكم على الرواة

لا يقتصر أبو حاتم على إصدار الحكم على الراوي بالنطق صراحة بل ربما استعمل بعض الحركات للدلالة على الحكم على الراوي. ومن هذه الحركات:

*تحريك اليد أو تحريك الرأس، أو تقطيب الوجه*، ومن أمثلة *تحريك اليد*:

---

٩ وسيأتي في ص ٥١٨ وما بعدها أن أبا حاتم يستعمل لفظ ضعيف الحديث - أيضا - بمعنى متروك، وبمعنى متهم، أو أشد.

- الحسين بن زيد بن علي بن الحسين قال ابنه عبدالرحمن: قلت لأبي ما تقول فيه؟ فحرك يده وقلبها - يعني تعرف وتنكر [٦، جـ٣، ص ٥٣].

- زيد بن عوف ولقبه فهد بن عوف أو ربيعة، قيل لأبي حاتم: ما تقول فيه؟ فقال: تعرف وتنكر، وحرك يده [٦، جـ٣، ص ٥٧٠] فاتضح من هذا أن تحريك اليد وتقليبها عنده تعني تعرف وتنكر.

ومن أمثلة *تحريك الرأس*: ناصح بن العلاء أبو العلاء مولى بني هاشم، سئل عنه أبو حاتم فقال: شيخ بصري، وحرّك رأسه، وهو منكر الحديث [٦، جـ٨، ص ٥٠٣].

ومثال *تقطيب الوجه*: مصعب بن سعيد أبو خيثمة الضرير، سئل عنه أبو حاتم فقطب وجهه، وقال: عبدالله بن جعفر الرقي أحب إليَّ منه، وكان صدوقا [٦، جـ٨، ص ٣٠٩].

**رابعا: اعتداده برواية الإمام عن الراوي غير المشهور**

لقد اعتبر أبو حاتم رواية الإمام عن الراوي غير المشهور مما يقوي حديث هذا الراوي عنده، فقد سأله ابنه عبدالرحمن عن رواية الثقات عن رجل غير ثقة مما يقويه؟ فقال: إذا كان معروفا بالضعف لم تقوه روايته عنه. وإن كان مجهولا نفعه رواية الثقة عنه.

وسأل عبدالرحمن صديق أبيه أبا زرعة الرازي عن رواية الثقات عن الرجل مما يقوي حديثه؟ فقال: إي لعمري [٣٧، جـ١، ص ٣٨١].

ومن أمثلة هذا عند أبي حاتم:

- الحارث بن حصيرة الأزدي. قال أبو حاتم: لولا أن الثوري روى عن الحارث ابن حصيرة لترك حديثه [٦، جـ٣، ص ص ٧٢-٧٣].

- داود بن الحصين مولى عمرو بن عثمان بن عفان. قال أبو حاتم، ليس بقوي، ولولا أن مالكا روى عنه لترك حديثه - وفي نسخة من «الجرح» - لتركت حديثه [٦، جـ٣، ص ص ٤٠٨-٤٠٩].

- محمد بن أبي رزين سئل عنه أبو حاتم فقال: شيخ بصري، لا أعرفه، لا أعلم روى عنه غير سليمان بن حرب، وكان سليمان قل من يرضى من المشايخ فإذا رأيته قد

روى عن شيخ. فاعلم أنه ثقة [٦، جـ٧، ص ٢٥٥].

- مشاش أبو ساسان الخراساني ذكر أبو حاتم أن شعبة روى عنه قال ابن أبي حاتم: سألت أبي عنه فقال: إذا رأيت شعبة يحدث عن رجل فاعلم أنه ثقة إلا نفرا بأعيانهم، قلت: فما تقول أنت فيه؟ قال: صدوق، صالح الحديث [٦، جـ٨، ص ٤٢٤].

- نجيح أبو معشر السندي قال ابن أبي حاتم: سألت أبي عن أبي معشر فقال: ليس بقوي في الحديث. . . كنت أهاب حديث أبي معشر حتى رأيت أحمد بن حنبل يحدث عن رجل عنه أحاديث فتوسعت بعد في كتابة حديثه [٦، جـ٨، ص ص ٤٩٣-٤٩٥].

## خامسا: التنبيه على البدعة

غالبا ما يذكر أبو حاتم الرواة الذين لهم رأي معين أو بدعة ما، وقد يذكر ما إذا كانت هذه البدعة مؤثرة أو غير مؤثرة، فيقول رأيه في ذلك بصراحة، وأحيانا يكتفي بالإشارة إلى البدعة إشارة فقط. ومن أمثلة ذلك:

- إسماعيل بن إبراهيم بن هود، قال أبو حاتم: كان جهميا فلا أحدث عنه. . . وقال أيضا: كان يقف في القرآن فلا أحدث عنه [٦، جـ٢، ص ص ١٥٧-١٥٨].

- إبراهيم بن خالد أبو ثورالكلبي، قال أبو حاتم: رجل يتكلم بالرأي يخطئ ويصيب، وليس محله محل المتسعين في الحديث، قد كتبت عنه [٦، جـ٢، ص ص ٩٧-٩٨].

- علي بن أبي هاشم الليثي، قال ابن أبي حاتم: سمعت أبي يقول: ما علمته إلا صدوقا وقف في القرآن فترك الناس حديثه، ولم يقرأ عليَّ أبي حديثه. فقال: وقف في القرآن فوقفنا عن الرواية عنه، فاضربوا على حديثه [٦، جـ٢، ص ص ١٩٤-١٩٥].

- معبد الجهني البصري، قال أبو حاتم: كان صدوقا في الحديث وكان رأسا في القدر، قدم المدينة فأفسد بها ناسا [٦، جـ٨، ص ٢٨٠].

## سادسا: الحكم على الراوي من خلال سبر أحاديثه واستقرائها

كثيرا ما يحكم أبو حاتم الرازي على الرواة بعد تتبع أحاديثهم واستقرائها ثم

الحكم عليهم من خلال هذه الأحاديث، وقد لا يكتفي بقول الآخرين حتى يجرب بنفسه. فقد قال أبو حاتم في يوسف بن خالد السمتي - وقد قال فيه يحيى بن معين: كذاب زنديق لا يكتب حديثه - قال أبو حاتم: أنكرت قول يحيى بن معين أنه زنديق حتى حمل إليّ كتاب قد وضعه في التجهم بابا بابا ينكر الميزان في القيامة فعلمت أن يحيى بن معين كان لا يتكلم إلا على بصيرة وفهم [٦، جـ٩، ص ص ٢٢١-٢٢٢].

ومن أمثلة ذلك أيضا:

- أيوب بن سليمان بن أبي حجر قال أبو حاتم: لا أعرفه، هذه الأحاديث التي رواها صحاح [٦، جـ٢، ص ٢٤٩].

- عيسى بن أبي عمران أبو عمرو البزار، قال ابن أبي حاتم: كتبت عنه بالرملة فنظر أبي في حديثه فقال: يدل حديثه أنه غير صدوق فتركت الرواية عنه [٦، جـ٦، ص ٣٨٤].

- محمد بن عبدالله المقرئ المعروف بداهر، قال عبدالرحمن بن أبي حاتم: سألت أبي عن أحاديث رواها داهر وعرضت عليه تلك الأحاديث، فقال: ليس تدل هذه الأحاديث على صدقه [٦، جـ٧، ص ص ٣١٠-٣١١].

## سابعا: الموازنة بين الرواة والحكم على الراوي من خلال المفاضلة بينه وبين غيره

يحكم أبو حاتم على الراوي - أحيانا - باستعمال الموازنة والمفاضلة بينه وبين بعض أقرانه، كأن يقول مثلا: هو أحب إليَّ من فلان، أو هو أحلى من فلان. أو أستر من فلان، أو ما أقربه من فلان، أو قريب من فلان، أو أحسن من فلان، أو أوثق من فلان، أو أضعف من فلان، أو شبه فلان، أو نحو فلان أو مثل فلان أو نظير فلان، أو بابة فلان، أو محله محل فلان، ونحوها.

وقد استخدم هذا الأسلوب في رواة كثيرين، من غير أن يسأل عن الراوي مقرونا بغيره، بل هو الذي يبدأ الموازنة والمفاضلة من غير أن يكون السؤال مقتضيا لذلك.

ومن أمثلة هذا:

- رشدين بن سعد أبو الحجاج قال أبو حاتم: رشدين بن سعد منكر الحديث وفيه

غفلة، ويحدث بالمناكير عن الثقات، ضعيف الحديث، ما أقربه من داود بن المحبر، وابن لهيعة أستر، ورشدين أضعف [٦، جـ٣، ص ٥١٣].

- عباد بن كثير الرملي الفلسطيني، قال أبو حاتم: ظننت أنه أحسن حالا من عباد ابن كثير البصري فإذا هو قريب منه، ضعيف الحديث [٦، جـ٦، ص ٨٥].

- صقر بن عبدالرحمن بن مالك بن مغول، قال عبدالرحمن سألت أبي عنه فقلت ما حاله؟ فقال: هو أحسن حالا من أبيه [٦، جـ٤، ص ٤٥٢].

- سفيان بن حسين السلمي المعلم، قال أبو حاتم: صالح الحديث، يكتب حديثه ولا يحتج به، هو نحو محمد بن إسحاق، وهو أحب إليَّ من سليمان بن كثير [٦، جـ٤، ص ص ٢٢٧-٢٢٨].

- أحمد بن عبدالملك بن واقد الحراني، قال أبو حاتم: كان نظير النفيلي - يعني في الصدق والإتقان [٦، جـ٢، ص ص ٦١-٦٢].

- محمد بن جحادة الأودي، قال أبو حاتم: ثقة صدوق، محله محل عمرو بن قيس الملائي وأبي خالد الدالاني، وزيد بن أبي أنيسة [٦، جـ٧، ص ٢٢٢].

- سعد بن عمران بن هند بن سعد، قال أبو حاتم: هو شيخ مثل الواقدي في لين الحديث وكثرة عجائبه [٦، جـ٤، ص ص ٩١-٩٢].

- عمرو بن عمرو بن عبد الأحموسي، قال أبو حاتم: لا بأس به صالح الحديث، هو من ثقات الحمصيين، بابة عتبة بن أبي حكيم وهشام بن الغاز [٦، جـ٦، ص ص ١٢٧-١٢٨].

- محمد بن إسماعيل بن رجاء الزبيدي، قال أبو حاتم: شيخ صالح الحديث لا بأس به بابة جعفر الأحمر، وهريم [٦، جـ٧، ص ١٨٨].

- يحيى بن السكن البصري، قال أبو حاتم: ليس بالقوي، بابة محمد بن مصعب القرقسائي [٦، جـ٩، ص ١٥٥].

- أبو فاطمة روى عن أبي معشر، شيخ بابة الوصافي [٦، جـ٩، ص ٤٢٤].

قلت: وأما قوله في ترجمة محمد بن زياد الكلبي [٦، جـ٧، ص ٢٥٨]: كان شيخا شاعرا، وقعدنا في دهليزه ننتظره.. فلما نظرنا إلى قده علمنا أنه ليس من البابة

فذهبنا ولم نرجع إليه. فيريد بالبابة هنا - والله أعلم - ليس من أهل الحديث المشتغلين به الملازمين له.

**ثامنا: ورعه وعدم الكلام في الراوي إلا عن علم وبمستند**

فهو لا يطلق فيه لسانه وإن جرحه الآخرون ويظهر هذا من خلال سبر تراجم كثيرة منها:

- سعيد بن واصل الحرشي، قال ابنه عبدالرحمن: سمعت أبي يقول تكلم علي ابن المديني فيه قال: ذهب حديثه. فقلت لأبي ما قولك فيه؟ قال: لا أتقن أمره لا يمكنني فيه الكلام البصريون يروون عنه وليس بالقوي عندي... لين الحديث [٦، جـ٤، ص ٧٠].

- سلمة بن الفضل الرازي الأبرش الازرق، قال أبو حاتم: صالح، محله الصدق، في حديثه إنكار، ليس بالقوي، لا يمكن أن أطلق لساني فيه بأكثر من هذا، يكتب حديثه ولا يحتج به [٦، جـ٤، ص ص ١٦٨-١٦٩].

- سهل بن زياد القطان، قال أبو حاتم: تكلموا فيه، وما رأيت فيه إلا خيرا [٦، جـ٤، ص ص ١٩٧-١٩٨].

- قطبة بن العلاء بن المنهال، قال عبدالرحمن: سألت أبي عنه فقال: كتبنا عنه ما بلغنا إلا خيرا، قلت له إن البخاري أدخله في كتاب الضعفاء قال: ذلك مما انفرد به قلت: ما حاله؟ قال: شيخ يكتب حديثه ولا يحتج به [٦، جـ٧، ص ص ١٤١-١٤٢].

**تاسعا: عدم استعمال الألفاظ المبالغ فيها جرحا أو تعديلا**

فهو لا يطري كثيرا في التعديل، ولا يخسف أو يبالغ في استعمال ألفاظ الجرح الشديدة، بل يقتصر على المطلوب وهذا لا يتنافى مع استعماله - أحيانا - ألفاظا عالية نسبيا في التعديل، أو شديدة في التجريح فهذا ليس كثيرا والغالب عنده هو التوسط والاعتدال في ذكر الألفاظ.

فمن أعلى ألفاظ التوثيق إن لم يكن أعلاها مطلقا عنده لفظ *ثقة إمام صدوق*، قاله

في كل من موسى بن جعفر بن محمد بن علي [٦، جـ٨، ص ١٣٩]، ويزيد بن هارون الواسطي [٦، جـ٩، ص ٢٩٥].

وأطلق لفظ *إمام* فقط على بعض الرواة منهم: إسحاق بن إبراهيم بن راهويه [٦، جـ٢، ص ص ٢٠٩-٢١٠].

وعبيدالله بن عبدالكريم أبو زرعة الرازي [٦، جـ٥، ص ص ٣٢٤-٣٢٦].

وعبدالأعلى بن مسهر الدمشقي [٦، جـ٦، ص ٢٩]. ويحيى بن معين [٦، جـ٥، ص ١٩٢]، وهؤلاء أئمة في الحديث والنقد على حد سواء.

ومن أعلى ألفاظ التعديل عنده - أيضا - قوله فلان *لا يسأل عنه*، *أو لا يسأل عن مثله*، فقد ذكره في رواة منهم:

- بسر بن سعيد مولى ابن الحضرمي [٦، جـ٢، ص ٤٢٣].
- سليم بن أسود أبو الشعثاء [٦، جـ٤، ص ٢١١].
- محمد بن عبدالرحمن بن ثوبان القرشي (٦، جـ٧، ص ٣١٢].

وقد يستعمل لفظ *ثقة*، وكثيرا ما يكتفي بلفظ *صدوق*، أو *لا بأس به* ويريد توثيقا عاليا والرفع من شأن من يقول فيه ذلك.

- فهذا زهير بن حرب أبو خيثمة المتفق على توثيقه يقول فيه ابن معين: يكفي قبيلة، ولا يزيد أبو حاتم في القول فيه عن لفظ *صدوق* [٦، جـ٣، ص ٥٩١].

- وقال ابنه عبدالرحمن: سمعت أبي يجمل القول في أبي زيد النحوي - هو سعيد بن أوس - ويرفع شأنه، ويقول: هو *صدوق* [٦، جـ٤، ص ص ٤-٥].

- وقد قال أبو حاتم في ترجمة محمد بن عمران بن محمد بن عبدالرحمن بن أبي ليلى: أملى علينا كتاب *الفرائض* عن أبيه عن ابن أبي ليلى، عن الشعبي من حفظه الكتاب كله لا يقدم مسألة على مسألة.

ولما سئل عنه أبو حاتم قال: *صدوق* [٦، جـ٨، ص ٤١].

وقد قال أبو حاتم في الإمام الشافعي - وهو من هو - لفظ: *صدوق* فقط [١٤، جـ ٩، ص ٣٠].

وأما بالنسبة للجرح، فقد استعمل لفظ *كذاب*، *ويفتعل الحديث* ونحوهما كما

سبق في (ص٤٩٨) وقال أيضا في ترجمة سليمان بن عمرو النخعي: كان في النخع شيخان ضعيفان يضعان الحديث، ويفتعلان أحدهما سليمان بن عمرو النخعي، وهو ذاهب الحديث، متروك الحديث كان كذابا، وامتنع - أي أبو حاتم- من قراءة حديثه [٦، جـ٤، ص ١٣٢]. قلت: لم يصرح أبو حاتم هنا باسم الوضاع الآخر. وكثيرا ما يستعمل لفظ منكر، أو ضعيف، أو *ليس بقوي* - كما أنه كثيرا ما يجمع بين هذه الألفاظ. وهذا كثير جدا مما لا يحتاج إلى تمثيل، على أنه سيأتي عليه بعض الأمثلة بعد قليل إن شاء الله تعالى.

**عاشرا: تفصيله أحوال الراوي حيث لا يكون حاله على وتيرة واحدة**

كثيرا ما يكون الراوي في حاله تفصيل مما يصعب الحكم عليه بحكم واحد مطرد، كأن يكون ثقة أو قويا في وقت أو في حالات، ضعيفا في وقت آخر أو في حالات أخر فهو لا يصفه والحالة هذه بوصف واحد مطرد لكن يفصل في حاله وهذا من الأمور الهامة في الجرح والتعديل. ومن أمثلة ذلك:

- زهير بن محمد المروروذي قال أبو حاتم: محله الصدق، وفي حفظه سوء، وكان حديثه بالشام أنكر من حديثه بالعراق لسوء حفظه، وكان من أهل خراسان، سكن المدينة، وقدم الشام، فما حدث من كتبه فهو صالح، وما حدث من حفظه ففيه أغاليط [٦، جـ٣، ص ص ٥٨٩-٥٩٠].

- محمد بن جابر الحنفي اليمامي، قال أبو حاتم: ذهب كتبه في آخر عمره، وساء حفظه، وكان يلقَّن، وكان عبد الرحمن بن مهدي يحدث عنه ثم تركه بعد، وكان يروي أحاديث مناكير، وهو معروف بالسماع جيد اللقاء، رأوا في كتبه لحقا، وحديثه عن حماد فيه اضطراب، روى عنه عشرة من الثقات.

وسئل أبو حاتم أيضا عن محمد بن جابر وابن لهيعة فقال: محلهما الصدق، ومحمد بن جابر أحب إليَّ من ابن لهيعة، وقال أبو حاتم وأبو زرعة أيضا: محمد بن جابر، يمامي الأصل، ومن كتب عنه كتب عنه باليمامة، وبمكة وهو صدوق إلا أن في حديثه تخاليط، وأما أصوله فهي صحاح [٦، جـ٧، ص ص ٢١٩-٢٢٠].

- محمد بن الفضل أبو النعمان المعروف بعارم قال ابن أبي حاتم: سمعت أبي يقول: إذا حدثك عارم فاختم عليه، وعارم لا يتأخر عن عفان، وكان سليمان بن حرب يقدم عارما على نفسه، إذا خالفه عارم في شيء رجع إلى ما يقول عارم، وهو أثبت أصحاب حماد بن زيد بعد عبد الرحمن بن مهدي. وسئل أبو حاتم أيضا عن عارم وأبي سلمة فقال: عارم أحب إلي. . . عارم ثقة، وقال أبو حاتم أيضا: اختلط عارم في آخر عمره، وزال عقله، فمن سمع منه قبل الاختلاط فسماعه صحيح، وكتبت عنه قبل الاختلاط سنة أربع عشرة، ولم أسمع منه بعدما اختلط، فمن كتب عنه قبل سنة عشرين ومائتين فسماعه جيد، وأبو زرعة لقيه سنة اثنتين وعشرين [٦، جـ٨، ص ص ٥٨-٥٩].

## حادي عشر: استدراكاته وتعقباته على النقاد الآخرين

ومن أمثلة هذا:

- عبدالرحمن بن ثابت بن الصامت. قال ابن أبي حاتم: سألت أبي عنه فقال: ليس عندي بمنكر الحديث، قلت: أدخله البخاري في كتاب الضعفاء قال: يكتب حديثه، ليس بحديثه بأس، ويحوّل من هناك [٦، جـ٥، ص ٢١٩].

- عمر بن راشد أبو حفص المديني قال أبو حاتم: كتبت من حديثه ورقتين ولم أسمع منه لـمّا وجدته كذبا وزورا، والعجب من يعقوب بن سفيان كيف كتب عنه؟! وكيف روى عنه؟! لأني في ذلك الوقت وأنا شاب علمت أن تلك الأحاديث موضوعة فلم تطب نفسي أن أسمعها فكيف خفي على يعقوب بن سفيان ذلك؟! [٦، جـ٦، ص ١٠٨].

- عثمان بن عبدالرحمن الطرائفي، قال أبو حاتم: - وقد ذكر هو أن ابن معين قال: عثمان ثقة - قال أبو حاتم: صدوق وأنكر على البخاري إدخال اسمه في كتاب الضعفاء، وقال يحوّل منه، وقال: يروي عن الضعفاء، يشبه ببقية في روايته عن الضعفاء [٦، جـ٧، ص ص ١٥٧-١٥٨].

- محمود بن لبيد الأشهلي، قال البخاري له صحبة، قال عبدالرحمن بن أبي

حاتم: فخط أبي عليه، وقال: لا يعرف له صحبة [٦، جـ٨، ص ص ٢٨٩-٢٩٠]، وانظر أيضا ترجمة كل من علي بن علي الرفاعي [٦، جـ٦، ص ١٩٦]، وعمرو بن عبدالله [٦، جـ٦، ص ٢٤٢]. ومحمد بن مصعب القرقساني [٦، جـ٨، ص ص ١٠٢-١٠٣]. ومسلم النحات وهو ابن صاعد [٦، جـ٨، ص ص ١٨٦-١٨٧].

**ثاني عشر: تعدد موارده في الجرح والتعديل**

لقد تعددت موارده في الجرح والتعديل وكذلك اعتماده أقوال بعض من سبقه ومن عاصره من مشاهير النقاد وذلك إما بالرواية المباشرة عنهم، أو بالوسائط إليهم، مع التصريح بأسمائهم. وقد يحيل إلى النقاد على الإبهام دون تحديد الأسماء كأن يقول: تكلموا فيه، أو تكلم الناس فيه، ونحوه.

كما أنه قد يذكر القول من تلقاء نفسه لا ينسبه لأحد غيره مع أنه مسبوق إليه، وهو معروف من قول غيره. وكثيرا ما لاحظته يفعل هذا مع البخاري رحمه الله. ومن الأمثلة على كل ما تقدم ما يلي:

روى أقوالا مباشرة عن كل من دحيم، كما في ترجمة سويد بن عبدالعزيز الدمشقي [٦، جـ٤، ص ٢٣٨].

وسليمان بن حرب، كما في ترجمة محمد بن فضالة الأنصاري [٦، جـ٨، ص ٥٦].

وأبي الوليد الطيالسي. ويحيى بن معين. كما في ترجمة موسى بن إسماعيل أبي سلمة التبوذكي [٦، جـ٨، ص ١٣٦].

وعلي بن المديني. كما في ترجمة معلى بن هلال الجعفي الطحان [٦، جـ١، ص ٣٣١].

كما أنه ذكر رأي الحميدي في الرواة، فكان يقول: كان الحميدي يتكلم فيه، أو كان الحميدي يحمل عليه. ومن أمثلته على التوالي:

محمد بن سليمان بن مسمول [٦، جـ٧، ص ٢٦٧].

ويسع بن طلحة بن أبزوذ المكي [٦، جـ٩، ص ٣٠٩].

كما أنه كثيرا ما يقول في الراوي: يتكلمون فيه، أو تكلم الناس فيه.

ومن أمثلته ما جاء عنه في ترجمة كل من:

- أحمد بن عبدالله بن ميسرة الحراني [٦، جـ٢، ص ٥٨].
- أحمد بن عيسى المصري [٦، جـ٢، ص ٦٤].
- أسيد بن زيد بن نجيح الجمال [٦، جـ٢، ص ٣١٨].
- حاتم بن سالم القزاز [٦، جـ٣، ص ٢٦١].
- الحسين بن عبدالأول النخعي [٦، جـ٣، ص ٥٩].

وأما نقله عن الأئمة بالوسائط وذكر الإسناد إليهم فهو كثير جدا مما لا يكاد يخلو منه صفحة - من صفحات «الجرح والتعديل» ومن أمثلته: إبراهيم بن أبي حرة، قال عبدالرحمن ابنه: ذكره أبي عن إسحاق بن منصور عن يحيى بن معين أنه قال: إبراهيم ابن أبي حرة ثقة [٦، جـ٢، ص ٩٦].

وانظر - أيضا - على التوالي ترجمة كل من: محمد بن عقبة الرفاعي، ومحمد ابن عمارة بن عمرو بن حزم، ومحمد بن عجلان المديني [٦، جـ٨، ص ص ٣٥، ٤٤، ٤٩].

أما كونه يكون مسبوقا باللفظ ويأخذه عن غيره ولا يشير إلى هذا، وهذا ما فعله مع البخاري فمن أمثلته:

قال في إبراهيم بن عثمان بن عبدالله أبي شيبة العبسي: سكتوا عنه [٦، جـ٢، ص١١٥].

وهذا ما قاله البخاري في هذا الراوي [٤٢، ص ١٣؛ ٣٥، جـ١، ص ٤٨].

وقال في محمد بن شجاع بن نبهان: سكتوا عنه [٦، جـ٧، ص ٢٨٦]. وهذا ما قاله البخاري في هذا الراوي [٤٣، جـ١، ص ١١٥].

وقال في حصين مولى عمرو بن عثمان القرشي. والد داود بن الحصين: ليس حديثه بالقائم [٦، جـ٣، ص١٩٩]. وهو نفس قول البخاري في حصين هذا [٤٢، ص٣٤].

وقال في سويد بن عبدالعزيز الدمشقي: في حديثه نظر[٦، جـ٤، ص ص ٢٣٨-٢٣٩]، وهو ما قاله البخاري في هذا الراوي [٤٢، ص ٥٥].

وقال في النضر بن كثير أبي سهل السعدي: فيه نظر [٦، جـ٨، ص ص ٤٧٨-٤٧٩]. وهو نفس قول البخاري فيه[٤٣، جـ٨، ص ٩١].

**ثالث عشر: اتسام أقواله في بعض الأحيان بطابع العموم، أو اتساع المصطلحات عنده**

بحيث يطلق اللفظ ويريد به عدة معانٍ أو يطلقه ويصدق على مراتب متعددة من مراتب التعديل أو التجريح، ويعرف المراد أو يحدد بالقرائن والملابسات، وهذا معروف عند المتقدمين بشكل عام، فالأمر عندهم في هذا يختلف عما هو عند المتأخرين حيث كان تفريع المسائل وتأصيل المصطلحات وتحديدها، وهذا لا ينافي بحال من الأحوال ما كان عليه المتقدمون من الدقة والأصالة.

وقد تقدم عند لفظ «شيخ» أنه يطلقه على حالات عديدة، وكذا عند لفظ «صالح الحديث» (ص ٥٠٠) و (ص ٥٠٣) على التوالي.

ونظرا لأهمية هذا الموضوع، ودقته فسأذكر هنا - زيادة على ما ذكر - بعض الأمثلة.

- *لفظ صدوق:* قد سبق في (ص ٣٩) أن أبا حاتم وصف بعض الأئمة والحفاظ بهذا اللفظ. وقال أيضا في الوليد بن الوليد العنسي القلانسي: هو صدوق، ما بحديثه بأس، حديثه صحيح [٦، جـ ٩، ص ١٩].

في حين وصف آخرين بهذا الوصف «صدوق» وقال عنهم «حسن الحديث» منهم: عبيدالله بن موسى العبسي [٦، جـ٥، ص ص ٣٣٤-٣٣٥]، وإبراهيم بن طهمان الهروي [٦، جـ٢، ص ١٠٧].

- محمد بن راشد المكحولي [٦، جـ٧، ص ٤٥٤].

في حين وصف آخرين بلفظ «صدوق يكتب حديثه ولا يحتج به، منهم:

- أحمد بن هاشم [٦، جـ٢، ص ٨٠].
- شبابة بن سوار الفزاري [٦، جـ٤، ص ٣٩٢].

*لفظ لا بأس به، أو ليس به بأس.* وهو يشبه لفظ صدوق عنده:

فقد استعمله فيمن يحتج بهم من الثقات منهم:

- صخر بن جندل أبو المعلى الشامي، قال فيه: ليس به بأس، هو من ثقات أهل الشام [٦، جـ٤، ص ٤٢٧].

- عطاء بن أبي مسلم الخراساني، قال فيه: لا بأس به صدوق، وسأله ابنه قائلا يحتج بحديثه؟ فقال: نعم [٦، جـ ٦، ص ص ٣٣٤-٣٣٥].

وقد فسّر ابن حجر قول أبي حاتم في الراوي «لا بأس به» بأنه توثيق إذ قال ابن حجر في ترجمة إبراهيم بن أبي حرة النصيبي: وثقة أبو حاتم، فقال لا بأس به [٤٤، ص ١٥].

وأبو حاتم استعمل لفظ لا بأس به فيمن ليس بحجة عنده فقال في ترجمة داود ابن بكر بن أبي الفرات: شيخ لا بأس به ليس بالمتين [٦، جـ٣، ص ص ٤٠٧-٤٠٨].

وقال في عبدالحميد بن بهرام الفزاري - وقد قال له ابنه ما تقول فيه؟ فقال: ليس به بأس، أحاديثه عن شهر بن حوشب صحاح، لا أعلم روى عن شهر بن حوشب أحاديث أحسن منها ولا أكثر منها... ثم سأله ابنه يحتج به؟ قال: لا. ولا بحديث شهر بن حوشب ولكن يكتب حديثه [٦، جـ٦، ص ص ٨-٩].

*لفظ منكر الحديث، وضعيف الحديث:*

يطلق كلا من هذين اللفظين، ويريد بهما مرتبة الاعتبار، ويطلقهما في كثير من الأحيان ويريد بهما مرتبة الترك، والاطراح، ويعرف ذلك بالقرائن، وكثيرا ما يجمع بينهما في الراوي الواحد، فيقول مثلا: منكر ضعيف الحديث، أو ضعيف منكر الحديث.

ومن أمثلة استعماله للفظ المنكر في مرتبة الاعتبار:

- سئل عن زياد بن أبي حسان النبطي فقال:

شيخ منكر الحديث يكتب حديثه ولا يحتج به [٦، جـ٣، ص ٥٣٠].

- وقال في سليمان بن عطاء القرشي: منكر الحديث، يكتب حديثه [٦، جـ٤، ص ١٣٣].

وقد استعمل هذا اللفظ في مرتبة الترك والرد، فقال في ترجمة محمد بن عثيم: هو منكر الحديث، لا يكتب حديثه [٦، جـ ٨، ص ٢٣].

ووصف عفير بن معدان بأنه «منكر الحديث» وقال: حدث عن سليم بن عامر عن

أبي أمامة عن النبي صلى الله عليه وسلم أحاديث كثيرة منها مالا أصل لها ومنها ما يرويه الثقات عن سليم [٤١، جـ٢، ص ١٧٢].

وأحيانا يجمع بين المنكر والضعيف في راو واحد، ويصفه بالجرح الشديد بحيث يرد حديثه. فقال في ترجمة ثابت بن زهير أبي زهير: هو منكر الحديث، ضعيف الحديث لا يشتغل به [٦، جـ٢، ص ٤٥٢].

وقال في ترجمة طلحة بن زيد الرقي: منكر الحديث، ضعيف الحديث، لا يكتب حديثه [٦، جـ٤، ص ص ٤٧٩-٤٨٠].

في حين أنه يصف الراوي بهذين الوصفين وأشد ومع هذا يقول: لا يترك، بل يكتب حديثه. فقال في عبدالله بن عبدالعزيز الليثي: منكر الحديث، ضعيف الحديث، لا يشتغل بحديثه، ليس في وزن من يشتغل بخطئه، عامة حديثه خطأ، لا أعلم له حديثا مستقيما، يكتب حديثه [٦، جـ٥، ص ١٠٣].

وقال في ترجمة مروان بن سالم الغفاري، عندما سأله عنه ابنه عبدالرحمن: منكر الحديث جدا، ضعيف الحديث ليس له حديث قائم. فقال عبدالرحمن أيضا: قلت: يترك حديثه؟ قال: لا بل يكتب حديثه [٦، جـ٨، ص ص ٢١٤-٢٧٥؛ ٤١، جـ١، ص ٢٢١].

وأما لفظ ضعيف *الحديث*، فكذلك يطلقه ويريد به - أحيانا - الاعتبار - وأحيانا - الترك والاطراح. فمن أمثلته في مرتبة الاعتبار عنده:

- الحارث بن وجيه الراسبي: وصفه بأنه ضعيف الحديث في حديثه بعض المناكير [٦، جـ٣، ص ٩٢].

- ووصف محمد بن عبدالله بن عبيد بأنه: ليس بذاك الثقة ضعيف الحديث[٦، جـ٧، ص ٣٠٠] ومعروف أن ما وصف به هذين الراويين ليس من الجرح الشديد بل هو من الجرح القريب المحتمل، ويعتبر بمن قيل فيه ذلك.

وقال في يحيى بن بريد بن عبدالله: ضعيف الحديث ليس بالمتروك، يكتب حديثه [٦، جـ٩، ص ١٣٢].

وقال في يحيى بن المتوكل أبي عقيل المكفوف: ضعيف الحديث يكتب حديثه [٦،

جـ٩، ص ص ١٨٩-١٩٠].

ومن أمثلة الضعيف في مرتبة الترك والاطراح عنده:

هو قوله في إسحاق بن يحيى بن طلحة: ضعيف الحديث، ليس بقوي، ولا يمكننا أن نعتبر بحديثه [٦، جـ٢، ص ص ٢٣٦-٢٣٧]. وقوله في روح بن مسافر أبي بشر: ضعيف الحديث لا يكتب حديثه [٦، جـ٣، ص ٤٩٦].

ومما يدل على اتساع مصطلح ضعيف عند أبي حاتم - أيضا - هو أنه حكم على أحاديث كثيرة بالبطلان أو الوضع، وأعلها براو «ضعيف» مما يدل على أنه قد يطلق لفظ ضعيف على الراوي المتروك أو المتهم أو الكذاب.

فقد قال فيما ذكره عنه ابنه: هذا الحديث بهذا الإسناد باطل، بهلول ذاهب الحديث [٤١، جـ١، ص ٣٩٠] حديث رقم (١١٦٨). وذكر هذا الراوي (بهلول) في موضع آخر فقال: هذا حديث موضوع وبهلول ضعيف الحديث [٤١، جـ٢، ص ٣٢١] حديث رقم (٢٤٨٠)، فدل هنا على أن ضعيف الحديث عنده بمعنى ذاهب.

وقال أيضا: هذا حديث باطل وزرعة وعمران جميعا ضعيفان، ثم ذكر طريقا آخر للحديث وقال: هذا حديث باطل موضوع وكان ذلك من عمران [٤١، جـ١، ص ٣٨٣] حديث رقم (١١٤٤).

وقال في حديث آخر: هذا حديث باطل. ولما سئل عن أحد رواته وهو سالم بن عبدالأعلى: قال: ضعيف الحديث، وهذا من سالم [٤١، جـ٢، ص ٢٥٢] حديث رقم (٢٣٤٧).

وقال في حديث آخر: هذا حديث باطل موضوع. فسأله ابنه عبدالرحمن ممن هو؟ قال: مسلمة بن علي ضعيف الحديث [٤١، جـ٢، ص ٣١٥] حديث رقم (٢٤٦٠).

وقال في حديث آخر: هذا حديث موضوع بهذا الإسناد ونوفل بن سليمان هذا - أحد رواته - ضعيف الحديث [٤١، جـ٢، ص ١٢٠] حديث رقم (١٨٥٢).

*المجهـول*: تقدم في (ص ٥٠٢ وما بعدها) من اللمحة الثانية (كثرة أقواله في الرواة)أن أبا حاتم وصف آلاف الرواة بالجهالة، وأنه استعمل ألفاظا عديدة للتعبير عن

الجهالة، ومما لا شك فيه أن الجهالة عند هذا الإمام هي أعم مما هي عند الآخرين، ومصطلح الجهالة عنده يتسع لأكثر من معنى، ويمكن ابراز هذا بما يلي:

١- قد يطلق الجهالة ويريد بها ما يريد بها باقي النقاد، وهو جهالة العين، أي أن الراوي لم يرو عنه سوى راوٍ واحد، ولم يعدل ولم يجرح.

٢- قد يطلق الجهالة ويريد بها جهالة الحال، أو ما يسميه بعض العلماء بالمستور، وهو من يروي عنه اثنان فأكثر، ولم يعدل ولم يجرح. وهذا خلاف لما عليه باقي النقاد فإنهم إذا ما أرادو مجهول الحال يقيدون ولا يطلقون.

٣- قد يطلق الجهالة على بعض الصحابة المعروفين عنده بالصحبة، فهو ينص على صحبة الواحد منهم، ويذكر أنه من أهل بدر أو أحد أو نحوه، ومع هذا يصفه بلفظ مجهول أو نحوه من الألفاظ المرادفة، وقد انفرد بهذا الصنيع ولم يسبقه إليه أحد.

وهذه الأمور وإن كانت كثيرة مبثوثة في تراجم كثيرة من كتاب الجرح والتعديل لابنه إلا أنني سوف أدعمها بذكر بعض الأمثلة:

١- **جهالة العين**: فقد وصف رواة كثيرين بالجهالة وبعد النظر يتبين أنه لم يرو عن كل منهم إلا راو واحد فيُعلم بهذا أنه يريد جهالة العين، ومن أمثلة ذلك:

- زهير بن منقذ (٦، جـ٣، ص ٥٨٦].
- زامل بن زياد الطائي [٦، جـ٣، ص ٦١٧].
- قرة العجلي [٦، جـ٧، ص ١٣٠].
- يحيى بن سليمان [٦، جـ٩، ص ١٥٤].
- أبو الأعين العبدي [٦، جـ٩، ص ٣٣٥].

٢- **جهالة الحال**: ومن أمثلته عنده:

- الحكم بن عبدالله البصري، قال أبو حاتم: مجهول [٦، جـ٣، ص ١٢٢]، وقد تعقبه ابن حجر [٤٥، ص ٣٩٨] - بعد أن أشار إلى أن هذا الرجل روى له البخاري ومسلم والترمذي والنسائي، وذكر كلام أبي حاتم السابق - فقال: (أي ابن حجر): ليس بمجهول من روى عنه أربعة ثقات ووثقه الذهلي. ا هـ.

- عباس بن الحسين أبو الفضل القنطري، قال أبو حاتم: مجهول [٦، جـ٦، ص

٢١٥]، وتعقبه ابن حجر قائلا: إن أراد العين - يعني جهالة العين - فقد روى عنه البخاري، وموسى بن هارون الحمال والحسن بن علي المعمري، وغيرهم، وإن أراد الحال يعني جهالة الحال - فقد وثقه عبدالله بن أحمد بن حنبل قال: سألت أبي عنه فذكره بخير، وله في الصحيح حديثان. . . » [٤٥، ص ص ٤١٢-٤١٣].

- بيان بن عمرو أبو محمد المحاربي، قال أبو حاتم: شيخ مجهول [٦، جـ٢، ص ٤٢٥].

وقد تعقبه الحافظ ابن حجر فقال: روى عنه البخاري - يعني في صحيحه - وأبو زرعة وعبيدالله بن واصل وغيرهم. . . وجهالة بيان قد ارتفعت برواية هؤلاء عنه، وعدالته ثبتت أيضا [١٤، جـ١، ص ص ٥٠٦-٥٠٧].

٣- **تجهيله الصحابة**: وقد أطلق أبو حاتم الجهالة على حوالي أربعين [١٠] صحابيا بعضهم من مشاهير الصحابة من أهل بدر وأحد، وبعضهم له رواية عن الرسول صلى الله عليه وسلم وبعضهم قد لا يكون لهم رواية، وقد تعقبه بعض العلماء لإطلاقه لفظ الجهالة على هؤلاء الصحابة - رضي الله عنهم - ومن أمثلة هذا النوع:

- حاطب بن عمرو بن عبد شمس، من المهاجرين الأولين، قال أبو حاتم: هو مجهول [٦، جـ٣، ص ٣٠٣].

- خليدة بن قيس بن عثمان، قال أبو حاتم: شهد بدرا، وسئل عنه، فقال: هو مجهول [٦، جـ٣، ص ص ٤٠٠-٤٠١].

- مدلاج بن عمرو السلمي، حليف بني عبد شمس، قال أبو حاتم: هو مجهول [٦، جـ٨، ص ٤٢٨].

وقد بين ابن حجر [٤٦، جـ٦، ص ص ١٢-١٣] في ترجمة مدلاج هذا مراد أبي حاتم في وصف الصحابي بالجهالة فقال: وكذا يصنع أبو حاتم في جماعة من الصحابة يطلق عليهم اسم الجهالة لا يريد جهالة العدالة وإنما يريد أنه من الأعراب

---

١٠ أفردهم الدكتور شاكر ذيب فياض ببحث مستقل نشر في *مجلة الدراسات* في الجامعة الأردنية، ٢٢/أ، ع ٦، الملحق (١٩٩٥م).

الذين لم يرو عنهم أئمة التابعين. . . وهذا رجل من أهل بدر ولم يتخلف عن ذكره أحد ممن صنف في الصحابة.

## الخاتمـــــــة

أختم هذا البحث بذكر أهم النتائج التي توصلت إليها وهي:

١ - اهتمام الحافظ أبي حاتم الرازي بعلم الحديث رواية ودراية، وحرصه الشديد على تتبع دقائق هذا العلم مما جعله إماما مجتهدا مبرزا على الرغم من قسوة الظروف وكثرة الصعاب، فهو بحق يعد بسيرته وعلمه مدرسة ومثالا يِحتذى وأثرا يقتفى.

٢ - الإمام أبو حاتم الرازي وإن كان معدودا في النقاد المتشددين إلاأنه يبدو على كلامه - أحيانا - الورع فهو لا يطلق لسانه في الراوي بغير مستند، وإن كان الراوي مجرّحا عند غيره، كما أنه كثيرا ما يقتصر على ما يؤدي الغرض من الألفاظ تعديلا أو تجريحا دون مبالغة في الإطراء أو الطعن.

٣ - لقد تكلّم هذا الإمام في كثير من الرواة فخلَّف ثروة كثيرة من الألفاظ النقدية النادرة الاستعمال التي تحتاج إلى شرح وتوضيح، بالإضافة إلى بعض المصطلحات النقدية التي تحتاج إلى بيان مدلولاتها عنده.

٤ - إن معرفة منهج مثل أبي حاتم الرازي في الجرح والتعديل مع كثرة ألفاظه النقدية وتنوعها وتباينها ليس بالأمر السهل مما يجعل الباحث يحار ويقع في شيء من الارتباك، من أين يبدأ وإلام ينتهي؟

٥ - إن التخطيط لوضع أصول كلية أو أطر عامة يولج من خلالها إلى جزئيات تندرج تحتها، أو تنبثق عنها أمر ضروري لدراسة مثل هذه الموضوعات الدقيقة المتشعبة وذلك للوصول إلى الهدف المنشود.

وإن من أبرز هذه الكليات لمنهج هذا الإمام في الجرح والتعديل مثلا اعتداده برواية الإمام عن الراوي غير المشهور، وسبر أحاديث الراوي واستقرائها بنفسه لمعرفة حاله، والموازنة بين الرواة عند الحكم عليهم، واتسام أقواله - أحيانا - بطابع العموم، أو اتساع المصطلحات عنده.

٦ - إن هذه الملامح الكلية ليست هي للاستقصاء، ولا هي نهاية المطاف في الدراسة، بل يمكن أن يزاد كليات أخرى، كما أن كل لمحة من هذه الملامح جديرة بأن تكون موضوع دراسة معمقة وحدها.

٧ - إن معرفة منهج إمام من أئمة النقد باستقراء ألفاظه ودراستها، ووضع الأصول الكلية والضوابط النقدية عنده مما يوسع مدارك الباحثين، ويولِّد لديهم ملكةً لتفسير صنيعه وتطبيقاته التي قد تبدو متعارضة - أحيانا - ولولا هذه المعرفة لظهر الباحث حائرا قاصر الفهم عن إدراك كنه هذه المسائل، ولذا فإني أوصي نفسي أولا ثم إخواني المهتمين بهذا الجانب ثانيا بتكثيف هذه الدراسات وتفعيلها، لما لذلك من أهمية كبرى في خدمة التراث النبوي الشريف.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

## المراجـــــع

[١] الذهبي، محمد بن أحمد. سير *أعلام النبلاء*. ط ٢. بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م.

[٢] الذهبي، محمد بن أحمد. ذكر من يعتمد *قوله في الجرح والتعديل*. تحقيق عبدالفتاح أبو غدة. ط ٥. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤١٠هـ/ ١٩٩٠م.

[٣] ابن منظور، محمد بن مكي. *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، د.ت.

[٤] السمعاني، أبو سعيد عبدالكريم بن محمد. *الأنساب*. ط ١. بيروت: دار الجنان، ١٤٠٨هـ/ ١٩٨٨م.

[٥] الحموي، ياقوت بن عبدالله. معجم *البلدان*. بيروت: دار الكتاب العربي. د. ت.

[٦] الرازي، عبدالرحمن بن أبي حاتم. *الجرح والتعديل*. تحقيق المعلمي اليماني. ط ١. حيدرآباد: دائرة المعارف العثمانية، ١٣٧١هـ/ ١٩٥٢م.

[٧] الإصطخري، إبراهيم بن محمد. *المسالك والممالك*. تحقيق محمد الحيني. بيروت: دار القلم، ١٣٨١هـ/ ١٩٦١م.

[٨] ابن الرفعة، أبو العباس نجم الدين. *الإيضاح والتبيان في معرفة المكيال والميزان*. تحقيق محمد الخاروف. ط ١. دمشق: دار الفكر، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م.

[٩] الخليلي، الخليل بن عبدالله. *الإرشاد في معرفة علماء الحديث*. تحقيق محمد سعيد. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤٠٩هـ/ ١٩٨٩م.

[١٠] الخطيب، أبو بكر أحمد بن علي. *تاريخ بغداد*. المدينة المنورة: المكتبة السلفية، د. ت.

[١١] الصفدي، صلاح الدين خليل بن أيبك. *الوافي بالوفيات*. اعتناء س. دبدرينغ. استانبول: مطبعة وزارة المعارف، ١٩٤٩م.

[١٢] السبكي، عبدالوهاب بن علي. *طبقات الشافعية الكبرى*. تحقيق عبدالفتاح الحلو ومحمود الطناحي. القاهرة: دار إحياء الكتاب العربي، ١٣٩٦هـ/ ١٩٧٦م.

[١٣] الخطيب، أبو بكر أحمد بن علي. *السابق واللاحق في تباعد ما بين وفاة راويين عن شيخ واحد*. تحقيق محمد بن مطر الزهراني. ط ١. الرياض: دار طيبة، ١٤٠٢هـ/ ١٩٨٢م.

[١٤] ابن حجر، أحمد بن علي. *تهذيب التهذيب*. ط١. حيدر آباد: دائرة المعارف العثمانية، ١٣٢٥هـ.

[١٥] سزكين، فؤاد. *تاريخ التراث*. الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٤٠٣هـ/ ١٩٨٣م.

[١٦] ابن أبي يعلى، أبو الحسين محمد. *طبقات الحنابلة*. تصحيح محمد الفقي. القاهرة: مطبعة السنة المحمدية، ١٣٧١هـ / ١٩٥٢م.

[١٧] الكتاني، م. ج. *الرسالة المستطرفة*. ط ٣. دمشق: دار الفكر، ١٣٨٣هـ.

[١٨] الزركلي، خير الدين. *الأعلام*. ط ٦. بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٨٤م.

[١٩] كحالة، عمر رضا. معجم *المؤلفين*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٧٦هـ/ ١٩٥٧م.

[٢٠] البغدادي، إسماعيل باشا. هدية *العارفين*. بيروت: دار الفكر، ١٤٠٢هـ / ١٩٨٢م.

[٢١] ابن النديم، محمد بن إسحاق. *الفهرست*. بيروت: دار المعرفة، ١٣٩٨هـ / ١٩٧٨م.

[٢٢] الأعظمي، محمد ضياء الرحمن. *دراسات في الجرح والتعديل*. ط ١. الهند: نارس، المطبعة السلفية، ١٤٠٣هـ / ١٩٨٣م.

[٢٣] ابن الجوزي، أبو الفرج عبدالرحمن بن علي. *المنتظم في تاريخ الملوك والأمم*. تحقيق محمد ومصطفى عبدالقادر عطا. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م.

[٢٤] الحنبلي ابن العماد، عبدالمحسن. *شذرات الذهب*. بيروت: المكتب التجاري، د. ت.

[٢٥] اللالكائي، هبة الله بن الحسن. شرح *أصول اعتقاد أهل السنة والجماعة*. تحقيق أحمد الغامدي. ط ٥. الرياض: دار طيبة، ١٤١٨هـ.

[٢٦] الذهبي، محمد بن أحمد. *تذكرة الحفاظ*. ط ٢. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٣٨٥هـ.

[٢٧] ابن مفلح، إبراهيم بن محمد. *المقصد الأرشد في ذكر أصحاب الإمام أحمد*. تحقيق عبدالرحمن بن عثيمين. ط١. الرياض: مكتبة الرشد، ١٤١٠هـ / ١٩٩٠م.

[٢٨] السيوطي، جلال الدين عبدالرحمن. *طبقات الحفاظ*. ط ١. القاهرة: مكتبة وهبة، ١٣٩٣هـ / ١٩٧٣م.

[٢٩] ابن الجزري، محمد بن محمد. *غاية النهاية في طبقات القراء*. نشر ج برجستراسر. ط ٢. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤٠٠هـ / ١٩٩٠م.

[٣٠] الذهبي، محمد بن أحمد. *الموقظة في علم مصطلح الحديث*. تحقيق عبدالفتاح أبو غدة. ط١. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤٠٥هـ.

[٣١] السخاوي، محمد بن عبدالرحمن. *المتكلمون في الرجال*. تحقيق عبدالفتاح أبو غدة. ط ٥. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤١٠هـ / ١٩٩٠م.

[٣٢] ابن تيمية، أبو العباس أحمد. *الصارم المسلول على شاتم الرسول*. تحقيق محمد محيي الدين. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٩٨هـ / ١٩٧٨م.

[٣٣] ابن تيمية، أبو العباس أحمد. مجموعة *الفتاوى*. جمع وترتيب عبدالرحمن النجدي. ط ١. ١٣٩٨هـ.

[٣٤] الزيلعي، عبدالله بن يوسف. *نصب الراية لأحاديث الهداية*. ط ٢. حيدر آباد. المكتبة الإسلامية، ١٣٩٣هـ / ١٩٧٣م.

[٣٥] الذهبي، محمد بن أحمد. *ميزان الاعتدال*. ط ١. بيروت: دار المعرفة، ١٣٨٢هـ / ١٩٦٣م.

[٣٦] ابن القطان الفاسي، علي بن محمد. *بيان الوهم والإيهام الواقعين في كتاب الأحكام*. تحقيق الحسن آيت سعيد. ط ١. الرياض: مكتبة طيبة، ١٤١٨هـ / ١٩٩٧م.

[٣٧] ابن رجب الحنبلي، عبدالرحمن بن أحمد. شرح *علل الترمذي*. تحقيق نور الدين عتر. ط ١. دار الملاح للطباعة والنشر، ١٣٩٨هـ / ١٩٧٨م.

[٣٨] أبو الحسن، مصطفى إسماعيل. *شفاء العليل بألفاظ وقواعد الجرح والتعديل*. ط١. القاهرة: مكتبة ابن تيمية، ١٤١١هـ/ ١٩٩١م.

[٣٩] الذهبي، محمد بن أحمد. *الرواة الثقات المتكلم فيهم بما لا يوجب ردهم*. تحقيق محمد الموصلي. ط ١. بيروت: دار البشائر الإسلامية، ١٤١٢هـ / ١٩٩٢م.

[٤٠] ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علي. *غراس الأساس*. تحقيق توفيق شاهين. ط١. مصر: مكتبة وهبة، ١٤١١هـ / ١٩٩٠م.

[٤١] الرازي، عبدالرحمن بن أبي حاتم. *علل الحديث*. القاهرة، ١٣٤٣هـ.

[٤٢] البخاري، محمد بن إسماعيل. *الضعفاء الصغير*. تحقيق محمود إبراهيم. ط١. حلب: دار الوعي، ١٣٩٦هـ.

[٤٣] البخاري، محمد بن إسماعيل. *التاريخ الكبير*. تعليق المعلمي اليماني. ط١. حيدر آبار، ١٣٦١هـ.

[٤٤] ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علـي. *تعجيل المنفعة بزوائد رجال الأئمة الأربعة*. تحقيق السيد عبدالله هاشم. ط ١. المدينة المنورة، ١٣٨٦هـ / ١٩٦٦م.

[٤٥] ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علـي. *هدي الساري مقدمة فتح الباري*. تصحيح محب الدين الخطيب. ط ١. القاهرة: المطبعة السلفية، ١٣٨٠هـ.

[٤٦] ابن حجر العسقلاني، أحمد بن علـي. *لسان الميزان*. ط ٣. بيروت: مؤسسة الأعلمـي، ١٤٠٦هـ.

# Comprehensive Aspects From al-Hafiz Abu Hatim al-Razi's Approach

**Abdullah Marhoul Al-Sawalimah**

*Associate Professor, Dept. of Islamic Studies, College of Education,*
*King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract.** This research deals with a subject of Hadith (Islamic tradition) science and an attempt to study the approach of al-Hafiz Abu Hatim al Razi in criticism and evaluation of narrators. Authentic general features are treated for the purpose of understanding the basic particulars which characterize the scholar's methodology.

In this research, some thirteen comprehensive aspects were mentioned in addition to supporting views, with applications, from the sayings of al-Hafiz Abu Hatim, regarding narrators. I also mentioned some rare idioms which had been used and other terms, which seemed unclear to us, in order to clarify broad meaning and understand its semantic implications. This was preceded by an introduction about Imam al-Hafiz Abu Hatim: his name, origins, search for knowledge, famous teachers (shaikhs) and students, his trips, scholars' views about him, and his scholarly contribution and standing among Imams and Hadith narration critics.

مجلة جامعة الملك سعود، م١٣، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (٢)، ص ص ٥٢٩-٥٧٨ (١٤٢١هـ/ ٢٠٠١م).

# الفرح: دراسة قرآنية تربوية

**زيد عمر عبدالله**

*أستاذ مشارك، قسم الثقافة الإسلامية، كلية التربية، جامعة الملك سعود،*
*الرياض، المملكة العربية السعودية*

(قُدم للنشر في ٢٢/ ١/ ١٤٢٠هـ، وقُبل للنشر في ١٥/ ٩/ ١٤٢٠هـ)

**ملخص البحث.** عنوان هذا البحث (الفرح: دراسة قرآنية تربوية) عرض فيه الباحث للفرح في ضوء القرآن الكريم، ودلالة آياته وهداياتها التي تحدثت عن الفرح، مستعينا بالدراسات الإنسانية في هذا المجال. ذكر البحث أن الإنسان غير متزن تجاه انفعالاته، والفرح واحد منها، ولهذا حرص القرآن الكريم على توجيه هذه الانفعالات وضبطها لتؤدي دورها الإيجابي في حياة الإنسان. وقد تبيّن من خلال هذه الدراسة القرآنية أن الفرح ثلاثة أقسام:

القسم الأول: المحمود، وهو ما يتعلق بأمور الدين. ولهذا القسم صوره وآثاره الإيجابية عرض لها الباحث.

والقسم الثاني: هو المذموم، تحدث عنه البحث في ضوء حديث القرآن عنه، فذكر صورا منه صدرت عن اليهود والمنافقين والكافرين والمترفين، ثم ذكر آثاره السلبية الكثيرة.

كان الفرح المباح هو القسم الثالث من أقسام الفرح، وبيّن البحث أن هذا القسم ينسجم مع الطبيعة السوية للنفس البشرية، مع ضرورة الاحتراز منه لكيلا يؤدي التساهل في شأنه إلى عواقب غير محمودة.

وقد ظهر للباحث تميز المنهج القرآني بشأن الانفعالات في الحكم والضبط والتوجيه، مع وجود قواسم مشتركة بينه وبين بعض ما ورد عن مدارس الفلسفة وعلم النفس في هذا المجال، وقد قصد الباحث من هذه الدراسة أن تكون خطوة في مجال الدراسة في التفسير الموضوعي.

## المقدمــــة

بسم الله، له الحمد، سبحانه عز من قائل ﴿وَأَنَّهُ هُوَ أَضْحَكَ وَأَبْكَىٰ﴾ [النجم، آية ٤٣].

الإنسان... هذا المجموعة من الانفعالات، لا يخلو وهو يمضي في رحلته الدنيوية من أن يكون فرحا أو حزينا، والفرح هو الأصل، لأنه الأنسب إلى طبيعة النفس السليمة التي فُطر عليها.

بيد أن الأحوال قُلَّب، والأيام دول، فتارة تبش الدنيا للإنسان فيفرح، وتداعب منه العواطف، ثم بعد حين تعصف به العواصف، وهو بذلك بين مفرحتين، قاعد بين سلامة وحَيْن.

المفرحات كثيرة، وكلٌ يسعى إليها، والمحزنات كذلك، وكثر يهربون منها، ولكن لنا أن نتساءل كما تساءل الفلاسفة من قبل: لمَ يقع الناس في الشقاء وهم يهربون منه؟ ولِمَ تفتهُم السعادة والكل يحرص عليها؟

هذا الاضطراب أو الخلل أيعود إلى سوء استعمالنا لهذه الانفعالات؟ فنفرح فيما لا ينبغي، على الوجه الذي لا ينبغي؟ أم أن فقدان الضوابط أدى إلى طغيانها - أي الانفعالات - فغدا عدم الاتزان سمة بارزة في الحياة الإنسانية، حتى صرت ترى من الناس - والحالة هذه - من يألم من اللمس، ويجفل من الهمس، وعلى صعيد آخر أناس غلاظ الأكباد، لا انسجام مع دواعي الفرح ولا انقياد.

أم أن لخفاء بعض المعالم أثرا في عدم تمايز أقسام الفرح، المحمود منها والمذموم، ثم المباح، فأدى هذا التداخل إلى سلبيات وانحرافات.

تساؤلات ومفارقات تضافرت فكانت هذه الدراسة القرآنية التربوية للفرح تهدف إلى جمع متفرقه، ولم شعثه، لتنتظم في صعيد واحد، تتضح فيه معالمه، وقد قيل: كم من منفرد حيل بينه وبين أخيه، ونازح عن أمه وأبيه، ومنفصل عن فصيلته التي تؤويه.

لقد شجع على هذه الدراسة أني لم أجد - بعد طول بحث ونظر - من كتب عن الفرح كتابة مستقلة، وهذا مبلغ علمي في ذلك.

جاءت هذه الدراسة في ضوء القرآن الكريم، وكان محورها، واستعنت بالدراسات

الإنسانية، لعلها تكون خطوة في الاتجاه السليم نحو تأصيل لانفعال الفرح بخاصة، والانفعالات الأخرى بعامة، وهي من جهة أخرى محاولة لتقديم دراسة تطبيقية، لموضوع قرآني في ضوء خطوات التفسير الموضوعي.

## تمهيد

الفرح واحد من عدة انفعالات تشكل بمجموعها عند بعض علماء النفس الانفعالات الأصلية أو الأساسية [١، ص٥٠] للنفس البشرية، وهي: الفرح، والحزن، والحب، والكره، والرغبة، والتعجب [١، ص ٥١].

ينبثق عنها ما سمِّي بالانفعالات الخاصة، وهي تربو على الثلاثين عند «ديكارت» [١، ص ٥١] ومنها: التكبر، والحسد، والشماتة، والندم، والرأفة. لكن هذه وأشباهها عند آخرين بعض أنواع الانفعالات الأصلية، ويبدو هذا التقسيم فنيا [٢، ص ٣٤].

إن الفرح الذي يعنينا في هذه الدراسة ذاك الفرح الفطري المعروف، وهو كغيره من الانفعالات التي خُلقت مع الإنسان وجُبلت عليها النفس، فما من إنسان إلا وهو يفرح ويحزن كما قال علماء النفس [٢، ص ٣٤]، وسبقهم السلف إلى هذا المعنى بعبارة أكمل نقلت عن ابن عباس ونسبها بعضهم إلى تلميذه عكرمة جاء فيها: «ليس من أحد إلا وهو يحزن ويفرح، ولكن المؤمن يجعل مصيبته صبرا، وغنيمته شكر» [٣، جـ١٧، ص٢٥٨].

قيل إن الفرح ليس خاصا بالإنسان، فإن الحيوانات تفرح وتعبر عن فرحها بالضحك [٤، ص٨٣] باعتباره أهم الإشارات الدالة على الفرح [١، ص ٥١]، والغالب أنها تعبر عن فرحها بحركات قد يعرفها من يعنى بشؤونها.

قد لا يقبل «المناطقة» هذا الرأي، وهم الذين يعرّفون الإنسان بأنه حيوان ضاحك تمييزا له عن سائر المخلوقات، وهي دعوة لإعادة النظر في هذا التعريف في ضوء تطور الدراسات التي تعنى بشؤون الطيور والحيوانات والتي بلغت شأوا يستحق التأمل.

إن الفرح - من حيث هو انفعال طبيعي وشعور وجداني - شيء جميل، وحسبنا دليلا أنه مشروع في أصله، وهو صفة كمال [٥، جـ٣، ص٤٦٤] وجاء النص الصحيح

في إثباته لله تعالى، قال ﷺ: «لله أفرح بتوبة عبده من أحدكم سقط على بعيره وقد أضله في أرض فلاة.»[1]

لقد أثبت الرسول ﷺ الفرح لله تعالى، ونحن نثبت لله تعالى هذه الصفة كما أثبتها له رسوله، وكما أثبت الله تعالى لنفسه مثيلاتها من الصفات، كالغضب والحب إثباتا يليق بجلاله ويناسب ذاته العلية.

ولا يُلتفت إلى ما ذكره بعض شرّاح الحديث [٧، جـ١، ص٨٤] في هذا المقام من تأويل الفرح بالرضا، بحجة أن الله تعالى منزه عن الفرح، لأنه اعتزاز وطرب يجده الإنسان من نفسه عند ظفره بغرض يستكمل به نقصانه، أو يسد به خلته، أو يدفع به عن نفسه ضررا أو نقصا.

ولا يتعذر على منصف أن يثبت لله هذه الصفات مع تنزيهه سبحانه عن المشابهة والمماثلة في ضوء قوله تعالى: ﴿لَيْسَ كَمِثْلِهِ شَيْءٌ وَهُوَ السَّمِيعُ الْبَصِيرُ ⑪﴾ [الشورى].

فالرب سبحانه يوصف بالفرح - اللائق بذاته والمباين لفرح الخلق - [٩، ص٣٠٨]، وفي هذا إشارة إلى إيجابية الفرح كما ذكرنا، فهو قوام تمتع النفس بالخير الذي تصوره لها انطباعات الدماغ على أنها تملك خيرا معينا [١، ص ٦٢] يستحق أن يقابل بهذا التأثر المبهج وهو الفرح.

كثير من متع الحياة تتوقف على الفرح، لأن الانفعالات في ذاتها جزء من تكوين الإنسان السوي، والسوء إنما يأتي الفرح من خارجه [١، ص١٠] فيحيله إلى شيء مذموم ومضر يؤدي بالإنسان إلى الخسران.

لقد أدرك الفلاسفة وعلماء النفس هذا الأمر، فنبهوا إلى أثر الإرادة في تهذيب الفرح [١، ص ٤١٠] باعتباره انفعالا، وعبّر بعضهم عنها بقوة الأعصاب [١، ص ٦٤]، أو بضرورة ممارسة الفضيلة لتجنب الآثار السلبية للفرح على النفس [١، ص ٩]، ومنهم من ربط بين الفرح كونه انفعالا وبين قوة التفكير [١٠، ص ص ٢٦١-

---

[1] رواه البخاري [٦، جـ١، ص٤٧٥].

٢٦٣؛ ١١، ص٢٠١]، وآخرون وصفوا الضابط الذي يجنب الإنسان سلبيات الفرح بالمكابدة [١٢، ص١٥٠].

للقرآن في هذا المجال منهج متميز، سيكون محور هذه الدراسة إن شاء الله، بخاصة أن القرآن الكريم يتضمن اثنتين وعشرين آية عرضت للفرح صراحة، بالإضافة إلى آيات أخر ألقت بظلالها على هذا الموضوع، يضاف إليها أحاديث نبوية أسهمت في التأصيل الشرعي للفرح.

حمل خلق الله تعالى لأبي البشر آدم عليه السلام كثيرا من مظاهر التكريم له، فقد خلقه الله تعالى بيديه الكريمتين، قال تعالى: ﴿ **قَالَ يَا إِبْلِيسُ مَا مَنَعَكَ أَن تَسْجُدَ لِمَا خَلَقْتُ بِيَدَيَّ أَسْتَكْبَرْتَ أَمْ كُنتَ مِنَ الْعَالِينَ (٧٥)** ﴾ [ص].

ونفخ الله تعالى في آدم من روحه، وأمر الملائكة أجمعين أن يسجدوا له: ﴿ **فَإِذَا سَوَّيْتُهُ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِي فَقَعُوا لَهُ سَاجِدِينَ (٢٩)** ﴾ [الحجر]، إضافة إلى كثير من مظاهر التكريم والتي عرض لها القرآن، ليس هذا مقام ذكرها.

لقد صاحب مظاهر التكريم هذه تلبس الإنسان ببعض الصفات السلبية، جعلها الله تعالى في النفس البشرية لحكم أرادها سبحانه وتعالى، منها: تأكيد حاجة الإنسان لعناية ربه وهديه ورحمته، فكان أن تلبس الإنسان [١٣، جـ٢٩، ص١٦٩] أشد التلبس بصفات: كالضعف، والعجلة، وجعلت في قالب أنه جبل عليها وخلق منها، إمعانا في إبراز تأصيلها في نفسه.

خلق الإنسان عجولا يقول تعالى: ﴿ **خُلِقَ الْإِنسَانُ مِنْ عَجَلٍ** ﴾ [الأنبياء، آية ٣٧]، ولازمته صفة الضعف: ﴿ **وَخُلِقَ الْإِنسَانُ ضَعِيفًا (٢٨)** ﴾ [النساء]، ومن الضعف والعجلة نشأت صفة عدم التوازن.

إن الإنسان بصفة عامة غير متزن تجاه انفعالاته، وما يعرض له، وأكد القرآن الكريم هذه الصفة في مواضع منها: ﴿ **إِنَّ الْإِنسَانَ خُلِقَ هَلُوعًا (١٩) إِذَا مَسَّهُ الشَّرُّ جَزُوعًا (٢٠) وَإِذَا مَسَّهُ الْخَيْرُ مَنُوعًا (٢١)** ﴾ [المعارج]، والهلع قلة إمساك النفس عند اعتراء ما يحزنها أو ما يسرها أو عند توقع ذلك والإشفاق منه [١٣، جـ٢٩، ص١٦٧].

والفرح انفعال جبل عليه الإنسان وتلبس به، ومن الخذلان بقاء النفس على ما جبلت عليه [٥، جـ٣، ص٤٧٩]، فلابد والحالة هذه من مقابلة هذا الفرح الفطري بشيء مكتسب ليضبط هذا الانفعال، وهذا متوافر في توجيهات الشرع وهي تؤدي هذه المهمة خير أداء، هذه المهمة التي أوكلها الفلاسفة وعلماء النفس إلى الإرادة أو المكابدة أو قوة التفكير، كما أسلفنا وإن كنا نرى أن هذه كلها إلى التفاهم أقرب منها إلى التصادم في القيام بمهمة ضبط الفرح مع تميز المنهج الإسلامي في هذا المقام.

حرص الإسلام على تهذيب الفرح وتوجيهه لإبراز الجانب الإيجابي منه، ولاستثماره بما يعود على النفس بالخير والسعادة، خلافا لبعض المدارس الفلسفية التي ترى ضرورة استئصال الانفعالات - والفرح واحد منها - لأنها أمراض حقيقية.

## كلمة في التعريف

الفرح - الانفعال في النفس، والآثار على الجسم - شيء معروف مألوف لدى الناس، لا يختلفون في استحضاره في الذهن ولا في تصوره، وإن تباينت أسبابه، وآثاره، ووسائل التعبير عنه.

إن الشيء الذي يفرح الرجل، غير الشيء الذي يُفرح الطفل، وما يفرح المرأة غير ما يفرح من سواها، وقد تختلف تبعا لذلك آثار هذا الفرح ووسائل التعبير عنه، ولكن لا اختلاف في أن ما يشعر به كل واحد منهم من لذة وسعادة وابتهاج يسمى فرحا.

وقد يبدو الباحث في تعريف الفرح في موقف يملي عليه شيئا من الاحتياط فيكون حديثه إلى تحليل مفهوم أقرب منه إلى توضيح معلوم.

لأهل اللغة في تعريف الفرح كلمة تلقى بظلالها على دلالته، فالفرح من كلمات الأضداد عندهم، تحدث ابن فارس عن هذه اللفظة فذكر لها أصلين، أحدهما: المعنى المتبادر، وهو ما كان ضد الحزن. والثاني: المفرح بسكون الفاء وفتح الراء، بمعنى المثقل بالدين [١٤، جـ٤، ص٥٠٠؛ ١٥، جـ٥، ص٢٠].

وجاء في *القاموس المحيط* [١٦، جـ٣، ص٤٦٢]: المفرَح بفتح الراء المحتاج المغلوب الفقير الذي لا يعرف له نسب ولا ولاء، والقتيل يوجد بين الفريقين، وخلص

الراغب من هذا فقال: «فكأن الإفراح يستعمل في جلب الفرح وإزالة الفرح» [١٧، ص٢٢٨].

وأنشد القرطبي المفسر لبشر بن عبدالله قوله:

إذا أنت لم تبرح تؤدي أمانة ... وتحمل أخرى أفرحتك الودائع

ثم قال: أي أفسدك، لأنها تثقله فتحزنه [٣، جـ١٣، ص ص ٣١٣ - ٣١٤].

وكون كلمة الإفراح من الأضداد وضعا له أصل معتبر، فالفرح الحاصل من لذة الشبع يسبقه ألم الجوع، ويتبعه حزن خوفا من عودته [١٨، ص١٦٦] فإنه لا توجد لذة بدنية إلا والحزن يتقدمها، وكثيرا ما يتعقبها، ولقد لمح المتنبي هذا التلازم فقال [١٩، جـ٢٥، ص١٦]:

أشد الغم عندي في سرور ... تيقن عنه صاحبه انتقالا

هناك مطلوبات كثيرة يشتهي الإنسان الحصول عليها والتمتع بها والفرح بلذاتها، فإذا لم يحصل عليها أصابه الغم والحزن [١٢، ص٥٧]. وحق للعرب أن تقول: المرء بين مفرحتين، قاعد بين سلامة وحين، وقريب منه قولهم: أفرحتني الدنيا ثم أفرحتني [٢٠، جـ٤، ص١٧٨]. أي سرتني ثم أحزنتني.

وفي ضوء ما تقدّم يتبيّن ضعف قول من قال [٢١، ص٤٨]: «ولا ضدية للفرح وضعا، وإنما جعل المدين مفرحا على سنة العرب في التفاؤل، فالتعبير مجازي أدبي، أصبح عرفا لغويا.»

لا يخلو الفرح من آثار سلبية بخاصة إذا بني على أساس غير صحيح، يقول «ديكارت» [١، ص٨٦]: إن انفعالي الفرح والحزن حين يكونان متساويين في الاستناد إلى أساس خاطئ؛ فإن الفرح في العادة يكون أشد ضررا من الحزن، ويعلل هذا قائلا: لأن هذا الأخير - يعني الحزن - حين يلزمنا جانب التحفظ والتخوف يعدنا بطريقة ما إلى الحيطة والحذر، في حين أن الآخر - الفرح - يجعل الذين يستسلمون له جسورين وغير مبالين.

وقد أبدع أحمد بن يحيى «ثعلب» حين فسَّر الفرح بأنه: خفة في النفس [٢٢، جـ٢، ص٥٤١]، والخفة في انفعال النفس مظنة أن يتجاوز الفرح حدوده، وما قصه

الرجل الذي وجد راحلته التي عليها طعامه وشرابه بعد أن يئس منها واستسلم للموت عنا ببعيدة، فإنه حين وجدها واقفة فوق رأسه قال من شدة الفرح: اللهم أنت عبدي وأنا ربك، أخطأ هذا الخطأ الشنيع من شدة الفرح.[٢]

وقد لحظ «أفلاطون» هذا الشيء، فقال: إن اللذة المفرطة تجعل الإنسان هائم العقل مضطربا، مثل ما يفعل به الحزن في الغالب [١٢، ص١٤٤].

لعل ما تقدّم يفسر لنا لم كانت العرب تعد ترك الفرح منقبة تمدح بها، كما قال شاعرهم [٢٣، جـ٢٠، ص ١١٢؛ ٢٤، جـ٧، ص١٣٣]:

ولست بمفراح إذا الدهر سرني ولا جازع عن صرفه المتقلب

وقول الآخر أيضا [٢٣، جـ٢٠ ص١١٢]:

إن تلاق منفسا لا تلقنا فرح الخير ولا نكبو بضر

وكأن الدافع إلى هذا الموقف تجنب أن يوصف أحدهم بالخفة والطيش.

ويسهل فهم تفسير «ثعلب» للفرح بأنه خفة في النفس ما ذكره العلم الحديث من أن الإنسان الفرح يسرع نبضه؛ لأن الأوردة المتجهة إلى القلب تتوسع ويكون الدم فيها ساعة الفرح سائلا جدا ورقيقا [١، ص ص٧٧ ،٦٦] ويتناسب مع هذا قول العرب في وصف الشخص «الفرِحْ» بقولهم: يكاد يطير من الفرَح.

وأكثر من هذا فإن الفرح قد يؤدي إلى الموت بخاصة أن الفرح يأتي فجأة [١، ص٧٧]، وفي حديث الرسول ﷺ عن أهل الجنة ما يعين على تفهم هذا الرأي فقد قال ﷺ في وصف فرح أهل الجنة: «فلولا أن الله قضى لأهل الجنة الحياة فيها والبقاء لماتوا فرحا.»[٣]

وعلى الرغم من هذه الملابسات التي تصاحب الفرح أحيانا فلا خلاف في أن الفرح إذا أطلق فإنه انشراح الصدر بلذة عاجلة [١٧، ص٢٢٨]، وأوسع منه قولهم: انفعال نفسي بنعمة حسية أو معنوية يلذ القلب ويشرح الصدر [٢٦، جـ١١، ص٤٠٦]،

---

٢ معنى حديث رواه كثيرون منهم البخاري كما تقدم [٦، جـ١، ص٤٧٥].

٣ أخرجه الترمذي [٢٥، جـ٨، ص٦٠٣].

وجاء في *المعجم الفلسفي* [٢٧، جـ١، ص٦٥٤]: السرور، والفرح، والحبور، حالة ملائمة للنفس تنتشر في جوانبها كلها.

ثمة فرح آخر، وهو الفرح العقلاني كما يسميه الفلاسفة وعلماء النفس [١ ، ص ص٦٢ ، ٦٣ ؛ ١١، ص١٤٣]، ويسميه علماء السلوك فرح القلب [٢٨، ص٢٩٧]، وهو المقابل للفرح الذي هو انفعال النفس الناتج عن مؤثر خارجي حسي أو معنـوي [١، ص٦٢]، في حين أن الفرح العقلاني يأتي النفس من فعل النفس وحـده، ولا يعني هذا أن بينهما انفكاكا.

يرى الفلاسفة الأقدمون أن الفرح العقلاني أكمل من الفرح الجسـمـانـي، لأن الأخير تشوبه شوائب، وللذته ضد، كلذة الشبع، فإنه يقابلها ألم الجوع بخلاف لذة المعرفة فليس للذتها ضد [١٢، ص١٤٣].

وفي القرآن الكريم من الآيات التي عرضت للفرح ما يشير في ضوء هداياتـهـا ومقاصدها إلى هذا النوع من الفرح.

## الفرح والسرور

إن ثمة صلة بين الفرح والسرور تحسن الإشارة إليها في معرض الحديث عن تعريف الفرح استكمالا لجوانب هذه المسألة، فيرى بعض العلماء أن الفرح والسرور متقاربان [٢٩، ص٥٠٨]، وبهما تسمى تلك الحالة التي تتولد من لذة القلب بإدراك المحبوب ونيل المشتهى [٥، جـ٣، ص٤٥٤]، ويرى ابن عاشور أن «الفرح: شدة السرور» [١٣، جـ١١، ص٢٠٤].

وقيل: السرور أصفى لأنه خالص من الكدر، بخلاف الفرح، فلربما شابه حذر وكدر [١٦، جـ٣، ص٤٦٤]، واستعمل السرور في الشيء المحمود، وذم الفرح لأنه يورث أشرا وبطرا، كما في قوله تعالى: ﴿لَا تَفْرَحْ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْفَرِحِينَ (٧٦)﴾ [القصص].

يبدو أن هذه الفروق لا تسلم من النقد؛ فإن السرور كالفرح من حيث إن كليهما قد لا ينجو صاحبه من الكدر، وحسبنا دليلا سرور الكافر بين أهله في الدنيا كما قال

تعالى: ﴿إِنَّهُ كَانَ فِي أَهْلِهِ مَسْرُورًا ⑬﴾ [الانشقاق، آية ١٣]، وهو سرور مملوء بالكدر؛ لأنه جلب لصاحبه عذابا شديدا في الآخرة ولم ينل من حقيقة السرور في الدنيا إلا القشور، وكم صادف في دروبها من شرور.

وحصر السرور في الأمور المحمودة بحجة أنه ورد في أمر الآخرة ليس منضبطا نعم ورد قوله تعالى: ﴿فَأَمَّا مَنْ أُوتِيَ كِتَابَهُ بِيَمِينِهِ ⑦ فَسَوْفَ يُحَاسَبُ حِسَابًا يَسِيرًا ⑧ وَيَنقَلِبُ إِلَىٰ أَهْلِهِ مَسْرُورًا ⑨﴾ [الانشقاق]، وورد كذلك قوله تعالى في شأن أهل الجنة: ﴿وَلَقَّاهُمْ نَضْرَةً وَسُرُورًا ⑪﴾ [الإنسان، آية ١١]، ولكن ورد السرور في مقام الذم في حديث القرآن عن أهل النار - كما أشرنا - ﴿وَأَمَّا مَنْ أُوتِيَ كِتَابَهُ وَرَاءَ ظَهْرِهِ ⑩ فَسَوْفَ يَدْعُو ثُبُورًا ⑪ وَيَصْلَىٰ سَعِيرًا ⑫ إِنَّهُ كَانَ فِي أَهْلِهِ مَسْرُورًا ⑬﴾ [الانشقاق].

والقول نفسه ينال الفرح، فإنه ليس محصورا في مقام الذم، فقد ورد الأمر به في قوله تعالى: ﴿فَبِذَٰلِكَ فَلْيَفْرَحُوا﴾ [يونس، آية ٥٨]، وفي قوله تعالى: ﴿فَرِحِينَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِن فَضْلِهِ﴾ [آل عمران، آية ١٧٠]، فلا حجة في الآيات القرآنية لمن مال إلى هذا التفريق.

يوجه النقد أيضا لمن يرى [٢٠، ص٤٩] أن «الأصل في السرور أن مادته من إخفاء الشيء في الصدر وكتمانه، والسرور شعور جواني لا تظهر آثاره بخلاف الفرح.» ذلك أن الآيات المتقدمة والتي عرضت للسرور تدل على خلاف هذا، فسرور الكافر في أهله ظاهر في اللهو والتقلب في الملذات الحسية، وسرور المؤمن بين أهله في الجنة ظاهر فهو يزداد نضارة وجمالا وشبابا، ويتقلب في نعيم الجنة الحسي، ويبدو أن لا فرق بينهما وضعا، بيد أن الفرح أكمل وصفا (لأن الرب تبارك وتعالى يوصف به. . . دون السرور، فدل ذلك على أن معناه أكمل من معنى السرور» [٩، ص٣٠٨].

والصلة ظاهرة بين الفرح والاستبشار، فكلاهما مرتبط باللذة، فالفرح بالعاجلة، والاستبشار بالآجلة، بخاصة إذا جاءت على لسان الشرع فإنها تكون في حكم العاجلة من حيث تحقق الحصول.

جاء في *المعجم الوسيط* [٣٠، جـ٢، ص٧٠٤]: الفرحة : المسرة والبشرى.

وفي *أساس البلاغة* [٣١، ص٣٣٧]: لك عندي فُرحة - بضم الفاء - أي بُشرى، ويقال: لك عندي فرحة إذا كنت صادقا [٣٢، جـ٢، ص٦٠١].

فالفرح يكون بالمحبوب بعد حصوله، ويكون كذلك قبل حصوله إذا كان على ثقة من تحققه، وهذا هو الاستبشار، ومنه قوله تعالى: ﴿ **فَرِحِينَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِن فَضْلِهِ وَيَسْتَبْشِرُونَ بِالَّذِينَ لَمْ يَلْحَقُوا بِهِم مِّنْ خَلْفِهِمْ أَلَّا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ (١٧٠)** ﴾ [آل عمران]، فجمع الله لهم في الآية مسرتين: المَسرة بأنفسهم، والمسرة بمن بقي من إخوانهم [١٣، جـ٤، ص١٦٦].

## أقسام الفرح

الفرح يمدح ويذم بحسب تعلقه، وهذا يعني أن للفرح أقساما بهذا الاعتبار، وفي سبيل تمييز الممدوح منه والمذموم نظر بعض المفسرين إلى الفرح في ضوء وروده مقيدا أو مطلقا في القرآن الكريم.

إذا جاء الفرح مطلقا فهو مذموم - في نظر هؤلاء - كما في قوله تعالى: ﴿ **إِذْ قَالَ لَهُ قَوْمُهُ لَا تَفْرَحْ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْفَرِحِينَ (٧٦)** ﴾ [القصص] نقل هذا ابن القيم [٥، ص٤٥٥]، وقال الألوسي: «وأكثر ما ورد الفرح في القرآن للذم، فإن قصد المدح قيّد» [٢٣، جـ١٢، ص١٦]، ومثَّل للأخير صاحب *البحر المحيط* [٢٤، جـ٥، ص١٧] بقوله تعالى: ﴿ **فَرِحِينَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِن فَضْلِهِ** ﴾ [آل عمران، آية ١٧٠].

يبدو أن ما ذكر محل نظر، وليس بمضطرد، فقد جاء الفرح مقيدا في مقام الذم ﴿ **حَتَّىٰ إِذَا فَرِحُوا بِمَا أُوتُوا أَخَذْنَاهُم بَغْتَةً فَإِذَا هُم مُّبْلِسُونَ (٤٤)** ﴾ [الأنعام]، وقوله تعالى: ﴿ **وَفَرِحُوا بِالْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا فِي الْآخِرَةِ إِلَّا مَتَاعٌ (٢٦)** ﴾ [الرعد].

وهذا ما تنبه له ابن عطية حين قال [٣٢، جـ٧، ص٢٤٨]: «ولا يأتي الفرح في القرآن ممدوحا إلا إذا قيد أنه في الخير.» فقيد التقييد الذي أطلقه غيره ليجعل الفرح الممدوح ما قيد بالخير، فيكون المذموم ما قيد بنقيضه أو ترك.

سار على هذا ابن القيم [٥، ص٤٥٦] حين جعل الفرح المقيد نوعين: مقيد في الدنيا ينسي صاحبه فضل الله ومنته، ومثَّل له بقوله تعالى: ﴿ **حَتَّىٰ إِذَا فَرِحُوا بِمَا أُوتُوا** ﴾

والثاني مقيد بفضل الله ورحمته ومثّل له بقوله تعالى: ﴿قُلْ بِفَضْلِ اللَّهِ وَبِرَحْمَتِهِ فَبِذَٰلِكَ فَلْيَفْرَحُوا﴾ [يونس، آية ٥٨].

هذا كلام مستقيم، بيد أنه لا يسوغ التسليم بهذا التقسيم، فالآيات التي ورد فيها ذكر الفرح في القرآن الكريم اثنتان وعشرون آية، مقيدة صراحة بذكر المتعلق سواء أكانت في الفرح المحمود أو المذموم.

يستثنى من ذلك ثلاث آيات ظاهرها أنها مطلقة، لكن سياقها القرآني مقيد لها لمن تأملها، ففي قوله تعالى حكاية عن قوم قارون: ﴿لَا تَفْرَحْ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْفَرِحِينَ (٧٦)﴾ هذا الإطلاق مقيد بالفرح المبالغ فيه في زخارف الدنيا، والسياق القرآني ناطق بهذا.

وفي قوله تعالى: ﴿وَلَئِنْ أَذَقْنَاهُ نَعْمَاءَ بَعْدَ ضَرَّاءَ مَسَّتْهُ لَيَقُولَنَّ ذَهَبَ السَّيِّئَاتُ عَنِّي إِنَّهُ لَفَرِحٌ فَخُورٌ (١٠)﴾ [هود] ظاهره مطلق، وحقيقة الأمر أنه مقيد بالفرح بالنعمة وعدم التوازن في الانفعال تجاهها.

ومما يعين على تفهم التقييد في هذه الآية آية أخرى مشابهة لها ورد فيها الفرح مقيدا، وهي قوله تعالى: ﴿وَإِنَّا إِذَا أَذَقْنَا الْإِنسَانَ مِنَّا رَحْمَةً فَرِحَ بِهَا وَإِن تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌ بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيهِمْ فَإِنَّ الْإِنسَانَ كَفُورٌ (٤٨)﴾ [الشورى].

والآية الثالثة وردت في معرض ذم المنافقين وهي قوله تعالى: ﴿إِن تُصِبْكَ حَسَنَةٌ تَسُؤْهُمْ وَإِن تُصِبْكَ مُصِيبَةٌ يَقُولُوا قَدْ أَخَذْنَا أَمْرَنَا مِن قَبْلُ وَيَتَوَلَّوا وَّهُمْ فَرِحُونَ (٥٠)﴾ [التوبة، آية ٥٠]، فرحون بسلامتهم وبمصيبة المسلمين، وهذا ينبئ عنه السياق، فالتقييد ظاهر.

يتسق هذا الذي ذكرنا مع ما سبق من أن الفرح بذاته لا يتوجه له مدح ولا ذم - باعتباره انفعالا جبلت النفس عليه - وإنما يكون هذا بالنظر إلى متعلقه، فتارة يكون الفرح محمودا إذا أمر به، وتعلق بأمر شرعي كالفرح بالإسلام، وتارة أخرى يكون الفرح مذموما كفرح المنافقين بمصائب المسلمين، ويكون مباحا إذا تعلق بأمر دنيوي مباح.

وخلاصة القول إن الفرح الذي عرض له القرآن الكريم ثلاثة أقسام: فرح محمود، وفرح مذموم، وفرح مباح، وهي الأقسام التي سنعرض لها في ضوء الآيات القرآنية نكشف عن مقاصدها، ونبين هداياتها في حدود سعة المقام، وإسعاف المقال.

بين يدي هذه الأقسام أسطر نوجز فيها جانبا من موقف الإسلام من الانفعالات، فقد حرص الإسلام على ضبط الانفعالات بعامة، بعد أن اعترف بها، خلافا لبعض المدارس الفلسفية التي ترى ضرورة استئصال الانفعالات لأنها أمراض حقيقية كالمدرسة الرواقية [١، ص١٥، الهامش]، في حين يرى الإسلام توجيهها توظيفا لمنافعها ودفعا لمضارها وهذا يتلخص في أن يكون الانفعال فيما ينبغي، وبالقدر الذي ينبغي، وعلى الوجه الذي ينبغي، وهذا جماع الاعتدال وعينه.

هذا الذي ذكر ليس خاصا بالفرح، وإنما هو للانفعالات بعامة كما أشرنا، فإن الحزن انفعال، وقد يقتل، وكم من شخص مات غما وحزنا، وفي حديث الرسول ﷺ عن أهل النار - والذي تقدم مثله في أهل الجنة - ما يسوغ تقبل إمكانية حصوله، فقد قال ﷺ: «فلولا أن قضى الله لأهل النار الحياة فيها لماتوا ترحا.»[٤]

إذا هُذب الحزن سُرّي عن صاحبه، وخفف عنه، فقد حزن الرسول ﷺ على موت ابنه إبراهيم، وكان حزنه منضبطا بالشرع حين قال: «إن العين لتدمع، وإن القلب ليحزن وإنا على فراقك يا إبراهيم لمحزونون ولا نقول إلا ما يرضي ربنا.»[٥]

وقد يبلغ الحزن بالمؤمن مداه، ولكنه لا يؤثر على صلته بالله، ولا يخرجه عن الجادة، فقد حزن يعقوب عليه السلام على يوسف حتى ابيضت عيناه من الحزن، ولكنه لم يقطع رجاءه بالله، ولم ييأس من رحمته، وقال وهو على تلك الحالة من الحزن: **﴿ يَا بَنِيَّ اذْهَبُوا فَتَحَسَّسُوا مِن يُوسُفَ وَأَخِيهِ وَلَا تَيْأَسُوا مِن رَّوْحِ اللَّهِ إِنَّهُ لَا يَيْأَسُ مِن رَّوْحِ اللَّهِ إِلَّا الْقَوْمُ الْكَافِرُونَ (٨٧) ﴾** [يوسف].

---

٤ أخرجه الترمذي [٢٥، جـ٤، ص٥٩٧].

٥ أخرجه أبو داود [٣٣، جـ١٤، ص٩٣]. وفي هذا الحديث دليل على أن الانفعالات محلها القلب، ويؤكد هذا قوله تعالى: **﴿ سَنُلْقِي فِي قُلُوبِ الَّذِينَ كَفَرُوا الرُّعْبَ ﴾** [آل عمران، آية ١٥١]، وقوله تعالى: **﴿ وَجَعَلْنَا فِي قُلُوبِ الَّذِينَ اتَّبَعُوهُ رَأْفَةً وَرَحْمَةً ﴾** [الحديد، آية ٢٧]، وعلى هذا الفلاسفة الأقدمون، وخالف من ذلك ديكارت [١، ص٣١]، والقول ما قال الشرع بنصوصه الصريحة.

ومثل ذلك الغضب، فهو انفعال كذلك، الإفراط فيه مذموم، ولهذا عده الرسول ﷺ من الشيطان،[٦] وأوصى رجلا فقال له مرارا: لا تغضب.[٧]

والتفريط في الغضب وانعدامه في النفس مذموم، لأنه لا يبقى فيها حمية ولا غيره، وحين أمر الله تعالى ملائكة العذاب أن تهلك أهل قرية أمرها أن تبدأ بعابد من أهل هذه القرية لأن وجهه لم يتمعر بسبب انتهاك حرمات الله، ولم يغضب في الله أبدا.

وقد تمثلت الفضيلة بأسمى صورها في سلوك الرسول ﷺ فكان لا يغضب من أجل أمور الدنيا العابرة، فإذا انتهكت حرمة من حرمات الله اشتد غضبه.[٨]

إن بين الفرح - هذا الانفعال الفطري الذي يتساوى الناس في أصله - وبين توجيهات الشرع المكتسبة الواردة في شأن الفرح والانفعالات بعامة والتي يتفاوت موقف الناس تجاهها إن بينهما مسافة بعيدة، ودرجات عديدة، كافية هذه وتلك لإبراز الفروق بين سلوك الناس في هذا الميدان.

سعى الإسلام ابتداء إلى تصحيح معتقد الناس تجاه ما يجري في هذه الحياة الدنيا، حين أعاد الأمر كله لله تعالى ملكا وخلقا ومشيئة وقضاءً، قال تعالى: ﴿**مَا أَصَابَ مِن مُّصِيبَةٍ فِي الْأَرْضِ وَلَا فِي أَنفُسِكُمْ إِلَّا فِي كِتَابٍ مِّن قَبْلِ أَن نَّبْرَأَهَا إِنَّ ذَٰلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ (٢٢) لِّكَيْلَا تَأْسَوْا عَلَىٰ مَا فَاتَكُمْ وَلَا تَفْرَحُوا بِمَا آتَاكُمْ وَاللَّهُ لَا يُحِبُّ كُلَّ مُخْتَالٍ فَخُورٍ (٢٣)**﴾ [الحديد].

إن الله تعالى وهو يربي عباده ويقوّم سلوكهم يبين لهم أنه تعالى قدر مقادير الخلق قبل أن يخلق الأرض، أو قبل أن يخلق النفس على اختلاف في عود الضمير في قوله تعالى: ﴿**نَّبْرَأَهَا**﴾ [٢٤، جـ٥، ص٢٢٤؛ ٣، جـ١٧، ص٢٥٧] أهو عائد على الأرض؟ أم على النفس؟ فما في الأرض من قحط وجدب وما شابه ذلك مما يلحق

---

٦ أخرجه ابو داود [٣٣، جـ١٩، ص٤١].

٧ رواه مالك [٣٤، ص٦٥٢].

٨ رواه مالك [٣٤، ص٦٥٠].

بالنفس الهم والغم فإنه مقدر في اللوح المحفوظ قبل أن يخلق الله الخلائق بخمسين ألف سنة.[٩]

وما أصاب النفس من ألم أو مصيبة أو نقص في الأموال وفوات الملذات فإنه مقدر كذلك، وفي ذلك تسلية للمسلمين وتربية [٢٣، جـ٢٧، ص٤٠٩] حين علموا أن ذلك مما اقتضاه ارتباط أسباب الحوادث بعضها ببعض على ما سيرها عليه نظام جميع الكائنات في هذا العالم.

إذا علم المؤمن ذلك وآمن به أيقن أن هذا المقدر لا يدفعه تسخط ولا ينجى منه جزع، عندها يضبط انفعالاته بضابط الشرع سواء فيما اتصل بحزنه كما تقدم، أو في فرحه الذي أشارت إليه بقية الآية بطريق الإيماء [٢٣، جـ٢٧، ص١٨٦]، ذلك أن القرآن الكريم استغنى بذكر المصيبة عن ذكر المسرة من باب الاكتفاء، وبدلالة قوله في الآية نفسها ولا تفرحوا بما آتاكم.

وربما كان الاستغناء باعتبار الأصل اللغوي للمصيبة فهي مشتركة في المصيبة والمسرة، فإن أصلها من الرمية، وهي [٢٣، جـ٢٧، ص١٨٦] من أصاب السهم إذا وصل المرمى بالصواب، وقيل أصلها في الخير من الصوب وهو المطر وفي الشر من إصابة السهم.

وأيا ما كان التوجيه فما يقال في أمر المصيبة المحزنة يقال في أمر النعمة المفرحة، فالمسلم المتزن - في ضوء توجيهات الآية السابقة - لا يحزن حزن القانط من رحمة الله، ولا يفرح فرح البطر المنسي لشكر الله.

يقول صاحب *التحرير والتنوير* عند تفسير الآية المتقدمة [١٣، جـ٢٧، ص٤١١]: «والمعنى أخبرتكم بذلك لتكونوا حكماء بصراء فتعلموا أن لجميع ذلك أسبابا وعللا، وأن للعالم نظاما، مرتبطا، بعضه ببعض، وأن الآثار حاصلة عقب مؤثراتها لا محالة.

وإن إفضاءها إليها بعضه خارج عن طوق البشر ومتجاوز حد معالجته ومحاولته،

---

٩ رواه مسلم [٣٥، ص٤٨٦].

وفعل الفوات مشعر بأن الفائت قد سعى المفوت عليه في تحصيله ثم غلب على نواله بخروجه عن مكنته.

فإذا رسخ في علم أحد لم يحزن على ما فاته مما لا يستطيع دفعه ولم يغفل عن ترقب زوال ما يسره، إذا كان مما يسره، ومن لم يتخلق بخلق الإسلام يتخبط في الجزع إذا أصابه مصاب، ويستطار خيلا وتطاولا إذا ناله أمر محبوب فيخرج عن الحكمة في الحالين.»

إن الإسلام بهذا التأصيل الذي يؤدي إلى الاتزان والاعتدال يكون قد حفظ الضرورات الخمس (الدين، والنفس، والعقل، والمال، والعرض) من غلواء الانفعالات وجموحها، ومن ثم تهذيبها للإفادة من إيجابياتها.

## الفرح المحمود

الفرح من حيث هو انفعال فطري يتساوى فيه الناس جميعا، ،يمدح ويذم بحسب متعلقه، ومحله القلب، وما يفرح الإنسان أمر مكتسب وهو محل التباين، ومن هنا تأتي عناية الإسلام لتجعل هذا الفرح محمودا.

ومثل الفرح بقية الانفعالات في صلتها بالمدح والذم، فما [٣٦،ص١٧] حب الدين وكل ما يتعلق به إلا ذاك الحب العادي الذي يمارسه الناس جميعا، بيد أنه موجه إلى حب الله تعالى: ﴿ **وَمِنَ النَّاسِ مَن يَتَّخِذُ مِن دُونِ اللَّهِ أَندَادًا يُحِبُّونَهُمْ كَحُبِّ اللَّهِ وَالَّذِينَ آمَنُوا أَشَدُّ حُبًّا لِّلَّهِ** ﴾ [البقرة، آية ١٦٥].

لقد ذكر الله تعالى في كتابه الكريم أن الفرح بالإسلام هو أسمى درجات الفرح وأفضلها، فأمر به وأثاب عليه، وعرَّض بمن أعرض عنه: ﴿ **يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَتْكُم مَّوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَشِفَاءٌ لِّمَا فِي الصُّدُورِ وَهُدًى وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ (٥٧) قُلْ بِفَضْلِ اللَّهِ وَبِرَحْمَتِهِ فَبِذَلِكَ فَلْيَفْرَحُوا هُوَ خَيْرٌ مِّمَّا يَجْمَعُونَ (٥٨)** ﴾ [يونس].

تفضَّل الله على الناس فأنزل كتابا كريما، جعله موعظة بما فيه من تذكير بما ينفع، وتحذير مما يضر، ووصفه بأنه شفاء لما في الصدور من داء وشقاء، لمن وفق إلى الإفادة منه، وهو أيضا كتاب هداية، وجالب رحمة للمؤمنين.

ولئن تعددت عبارات المفسرين في بيان المراد بفضل الله وبرحمته والتي أمـر الله بالفرح بهما فإن مدارها واحد وهي إلى تفسير التنوع أقرب.

في *الكشاف* [٣٧، جـ٢، ص٣٥٣] عن أبيّ بن كعب أن رسول الله ﷺ قرأ: قل بفضل الله وبرحمته. فقال: بكتاب الله، والإسلام فضله، ورحمته ما وعد عليـه. عقَّب عليه أبو حيان [٢٤، جـ٥، ص١٦٩] بقوله لو صح هذا الحديث لم يمكن خلافه.

وعن أنس مرفوعا أن فضل الله القرآن ورحمته أن جعلكم من أهله وأتباعه، ونقل القول نفسه عن أبي سعيد موقوفا وهو الأصح [٣٨، جـ٧، ص٨٧]. وأورد الطبري [٣٨، جـ١٥، ص ص١٠٦-١٠٧] هذه الآثار كلها بأسانيدها أوضح ابن القيّم [٥، ص٤٥٤] كلام أبي سعيد قائلا: يريد بذلك أمرين الأول: الفضل في نفسه، والثاني: استعداد المحل لقبوله كالغيث يقع على الأرض القابلة للنبات فيتم المقصود بالفـضـل وقبول المحل له.

وهذا الذي يقتضيه اللفظ، فإن الفضل هو هداية الله التي في القرآن، والرحمـة هي التوفيق إلى اتباع الشريعة التي هي الرحمة في الدنيا والآخرة، قاله صاحب *التحرير* [١٣، جـ١١، ص٢٠٥] وأصله لصاحب *المحرر* [٣٢، جـ٣، ص١٢٦].

فهم جمع من المفسرين أن أسلوب الآية يفيد الحصر في قوله تعالـى: ﴿**فَبِذَٰلِكَ فَلْيَفْرَحُوا**﴾، فيرى الرازي أن قوله فبذلك فليفرحوا يفيد الحصر [١٩، جـ١٧، ص ص ١٢٣-١٢٤]، فيجب أن لا يفرح الإنسان إلا بذلك، ثم ساق ستة وجوه لترجيح ما ذهب إليه وحكم بعدها قائلا: فثبت أن الفرح باللذات الجسمانية فرح باطل.

ورد في *تفسير المنار* [٢٦، جـ١١، ص٤٠٦] ما يؤكد معنى الاختصاص ويشرحه، فالتعبير في الآية غاية في البلاغة لما فيها من التأكيد والمبالغة في التقرير، فإن أصل المعنىَ بدونهما قل ليفرحوا بفضل الله وبرحمته، فأخّر الأمر وقدّم عليه متعلقة لإفادة الاختصاص، كأنه قال: إن كان في الدنيا شيء يستحق أن يُفرح به فهو فضل الله ورحمته.

بيد أن صاحب *المنار* وإن وافق الرازي وغيره بالقول بإفادة أسلوب الآية للحصر إلا أنه لم يرتض توجيه الرازي الذي جعل الفرح بشيء من أمور الدنيا باطلا.

وادع صاحب *المنار* يبين وجهة نظره فيقول [٢٦، جـ١١، ص ٤٠٧]: «إن الفرح

بفضل الله وبرحمته أفضل وأنفع لهم مما يجمعونه من الذهب، والفضة، والخيل المسوّمة، والأنعام، والحرث، وسائر متاع الدنيا مع فقدهما، لا لأنه سبب سعادة الآخرة الباقية المفضلة على الحياة الدنيا الفانية كما اشتهر فيما خطته الأقلام، ولاكته الألسنة، بل لأنه هو الذي يجمع بين سعادة الدارين كما حصل بالفعل إذ كانت هداية الإسلام بفضل الله وبرحمته سببا لما ناله المسلمون في العصور الأولى من الملك الواسع، والمال الكثير مع الصلاح، والإصلاح، والعدل، والإحسان، والفوز الكبير.

فلما صار جمع المال ومتاع الدنيا وفرح البطر به هو المقصود لهم بالذات وتركوا هداية الدين في إنفاقه والشكر عليه ذهبت دنياهم من أيديهم إلى أيدي أعدائهم.»

إن استحضار الجو العام الذي نزلت فيه هذه الآيات يعين على تفهم الآراء المتقدمة والتي قد تبدو متعارضة، فقد نزلت في العهد المكي وقد اشتد النزاع بين المسلمين والكفار، وكان عامة المسلمين فقراء، ضعفاء. في حين كان الكفار يتفاخرون بكثرة أموالهم ومتاعهم، وأولادهم أيضا.

لقد ذكر لنا القرآن الكريم نماذج من هؤلاء الكفار المعجبين بما لديهم من متاع، يقول عن الوليد بن المغيرة: ﴿ **أَن كَانَ ذَا مَالٍ وَبَنِينَ ﴿١٤﴾ إِذَا تُتْلَىٰ عَلَيْهِ آيَاتُنَا قَالَ أَسَاطِيرُ الْأَوَّلِينَ ﴿١٥﴾** ﴾ [القلم]. وإنموذج آخر قال عنه القرآن الكريم وجمع فأوعى، وجمع المال والتفاخر به يصاحبه في العادة فرح.

جاء كلام الرازي - فيما يبدو - في إطار الجو العام الذي نزلت فيه هذه الآيات، فرأى أن هذا الفرح - وهو صفة للكفار - فرح باطل، فأفرده بالذكر، ثم عمم الحكم على من كانت هذه حاله.

واحتاط الألوسي لنفسه حين قال [٢٣، جـ١٢، ص١١٢]: إن الفرح بمتاع الدنيا «لذاته» باطل، فقيد، تجنبا للنقد الذي وجه لتعميم الرازي.

جاء كلام صاحب *المنار* - راعي الإصلاح الاجتماعي في عصره - متأثرا بالجو العام الذي يعيشه المسلمون اليوم. وكأنى به قد رأى في مسلمي هذا العصر بعض صفات مسلمي العهد المكي من الضعف والفقر، ورأى فيهم أيضا بعض صفات مشركي العرب من الإعراض عن الدين وعدم الفرح به، فقال مقالته - معاتبا ومذكرا بأن الفرح بالدنيا

والآخرة حصل بالفعل للمسلمين الأول، حين كان تمسكهم بالدين وفرحهم به سببا لأن تفتح عليهم الدنيا أبواب نعيمها وزينتها، وهذا مبعث فرح وابتهاج.

إن الآيات هدفت أول ما هدفت إلى التنويه بالقيمة العليا لهذا الدين الذي أخرج من آمن به من عالم الأموات إلى عالم الأحياء، وجعلهم يدركون أن للحياة معنى أسمى وأعظم مما يتصوره الكافرون الجامعون لمتاعها.

قد جاءت عبارة *الظلال* [٣٩، جـ٣، ص١٨٠]: عند تفسير هذه الآيات كاشفة عن شيء من مقاصدها، متضمنة المعاني السابقة «فبهذا الفضل الذي آتاه الله عباده، وبهذه الرحمة التي أفاضها عليهم من الإيمان، فبذلك وحده فليفرحوا، فهذا هو الذي يستحق الفرح، لا المال، ولا أعراض هذه الحياة، إن ذلك هو الفرح العلوي الذي يطلق النفس من المطامع الأرضية والأعراض الزائلة، فيجعل هذه الأعراض خادمة لا مخدومة، ويجعل الإنسان فوقها وهو يستمع بها لا عبدا خاضعا لها.»

بهذا يظهر الفرح المحمود في أبهى صوره، فرح خالص سام بالإسلام لا يعدله شيء يورث صاحبه حسن تقدير للدنيا، فيفرح بها في إطار الاتزان الذي تكون فيه الآخرة سيدة يخطب ودها والدنيا تابعة لها.

لقد تحققت هذه المعاني السامية في نفوس المسلمين الأوائل، فهم وإن كانوا يفرحون بما تفرح به كل نفس سوية - كون الفرح انفعالا فطريا جبلت عليه النفس - إلا أنهم ما كانوا يفرحون بشيء أكثر من فرحهم بهذا الدين، ولا قدموا عليه شيئا مما يفرح به في العادة.

بين أيدينا أطراف من أحاديث تؤكد استحضار الصحابة الكرام لهذا المعنى على الدوام، وحرصهم على الاحتياط لأنفسهم في عباراتهم في هذا المقام، فهذا أنس بن مالك يقول عن الصحابة بعد أن سمعوا قول الرسول للأعرابي الذي سأله عن الساعة: أنت مع من أحببت. يقول أنس: فما رأيت فرح المسلمون بعد الإسلام فرحهم أشد مما فرحوا به، [١٠] وفي حديث آخر جاء قوله: فما فرحنا بشيء بعد الإسلام فرحنا بقول

---

١٠ أخرجه الترمذي [٢٥، جـ٤، ص٢٢].

النبي: أنت مع من أحببت. [١١] وعندما بَشّر الرسول أنسًا بفضل انتظاره لصلاة العشاء قال: فما فرحت بعد الإسلام فرحي به. [١٢]

يدل هذا الاستدراك في كلام أنس على أن الصحابة ما كانوا يفرحون بشيء مهما كان يستحق الفرح أكثَر من فرحهم بالإسلام، شعورا منهم بالنقلة الهائلة التي نقلهم الإسلام إليها حين أخرجهم من الظلمات إلي النور.

ذكر المفسرون عند تفسير الآية السابقة: **﴿قُلْ بِفَضْلِ اللَّهِ وَبِرَحْمَتِهِ فَبِذَلِكَ فَلْيَفْرَحُوا﴾** محاورة تسهم في الكشف عن مقاصدها، وعن حسن فهم الصحابة لها.

عن عقبة بن الوليد عن صفوان بن عمرو: قال: سمعت أيفع بن عبد الكلاعي يقول: لما قدم خراج العراق إلى عمر رضي الله عنه، خرج عمر ومولى له، فجعل عمر يعد الإبل، فإذا هي أكثر من ذلك، فجعل عمر يقول: الحمد لله تعالى ويقول مولاه: هذا والله من فضل الله ورحمته، فقال عمر: كذبت ليس هذا هو الذي يقول الله تعالى قل بفضل الله وبرحمته فبذلك فليفرحوا هو خير مما يجمعون [٤٠، جـ٢، ص٤٣٦].

إن ما جُمع من مال بين يدي عمر صعُب عليه إحصاؤه يستدعي الفرح ولا شك، لكنه مهما كان لا يرقى بحال إلى أن يفرح به كفرحه بالإسلام الذي كان سببا في هذا الخير وفي غيره مما يضيق المقام عن ذكره.

الفرح بالقرآن، وبالإسلام، وبالرحمة فرح محمود؛ لأن هذه الأمور **﴿خَيْرٌ مِمَّا يَجْمَعُونَ﴾** أي يجمع الكافرون من متاع وضياع وهم في غيهم سامدون.

وخير كذلك مما تجمعون أنتم أيها المسلمون، ولعل هذا ما يشير إليه قول عمر رضي الله عنه، والقراءات الواردة في الآية تحتمل المعنيين، فإن قوله تعالى **﴿يَجْمَعُونَ﴾** قرئت بالياء على ضمير الغائب والمقصود بها الكفار، وقرأها جماعة من السلف (تجمعون) بالتاء خطابا للمسلمين [٢٤، جـ٥، ص١٧٠].

---

١١ رواه البخاري [٦، ج٢، ص٢٤].

١٢ أخرجه أبو داود [٣٣، جـ٤، ص١٤٧].

لم يرتض صاحب *التحرير والتنوير* هذا التوجيه وقال [١٢، جـ١١، ص٢٠٠]: لا يناسب جعل الخطاب للمسلمين إذ ليس من شأنهم ما تقدم، ولأنه لا يظهر منه معنى التفضيل إلا بالاعتبار، لأن المسلمين قد نالوا الفضل والرحمة، فإذا نالوا معهما المال لم ينتقص ذلك من كمالهم بالفضل والرحمة، وقوله إلا بالاعتبار استدراك جيد أغنى عن الاستدراك عليه.

لقد سبقت الآية التي تضمنت الأمر بالفرح بالإسلام ﴿**فَبِذَٰلِكَ فَلْيَفْرَحُوا**﴾ آية أشارت إلى أن هذا الإسلام من عند الله وهي قوله تعالى: ﴿**يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَتْكُم مَّوْعِظَةٌ مِّن رَّبِّكُمْ**﴾.

إنَّ التنويه بمصدر هذا الفضل، وهو الإسلام - النعمة العظمى - يقتضي أن يكون الفرح به - وبالنعم بعامة - من حيث هي نعم من الله تعالى وتفضل منه، لا أن يكون الفرح بالنعم من حيث هي نعم وحسب، والبون شاسع بين التصورين.

لقد تنبه الرازي أكثر من غيره إلى هذا المعنى فقال [١٩، جـ١٧، ص١٢٤]: «يجب على العاقل أن لا يفرح بها - النعمة - من حيث هي هي، بل يجب أن يفرح بها من حيث إنها من الله تعالى، وبفضل الله وبرحمته، فلهذا السبب قال الصديقون: من فرح بنعمة الله من حيث إنها تلك نعمة فهو مشرك، وأما من فرح بنعمة الله من حيث إنها من الله كان فرحه بالله، وذلك هو غاية الكمال ونهاية السعادة.

للفلاسفة [١١، ص١٢٦] منحى غير هذا مخالف، يذهبون فيه إلى أن الفرح بالشيء الجميل إنما يكون لذاته دونما اعتبار لأي شيء خارجي، ولهذه النظرة سلبيات سنورد بعضها عند الحديث عند آثار الفرح المذموم.

إن الربط بين النعمة والمنعم واستحضار هذا المعنى عند الفرح المحمود الذي يكون بالإسلام وما يتصل به، يجعل لهذا الفرح آثارا إيجابية، نذكر أهمها بإيجاز إتماما للمعنى:

١ - إن الفرح بالإسلام يقتضي الفرح بمن أنزله وتفضل به على خلقه، ولهذا يفرح المسلمون بالله، وتطمئن قلوبهم بذكره وتأنس.

ويفرح المسلمون أيضا برسول الله ﷺ الذي حمل لهم الإسلام من الله، ففي

البخاري من حديث البراء بن عازب عن الهجرة قوله: ثم جاء رسول الله فما رأيت أهل المدينة فرحوا بشيء فرحهم به. [١٣]

٢- يحمد المسلمون الله تعالى لأنه أنعم عليهم بما أفرحهم، والله تعالى يحب المدح والحمد، روى البخاري: لا شيء أحب إليه المدح من الله، [١٤] فيثاب المسلمون على فرحهم ويثابون على حمدهم لله.

٣- رضا المسلم بما رضي الله له، والرضا من ثمرات الفرح؛ لأن الفرح بالشيء فوق الرضا به، فإن الرضا [٥، ص٤٥٦] طمأنينة وسكون وانشراح، والفرح لذة وبهجة وسرور، فكل فرح راضٍ وليس كل راض فرحا، والرضا عند علماء النفس [١، ص١١٣] أعذب أنواع الفرح.

٤- الفرح بالدين يعني الحرص على الامتثال لما جاء به، وتعظيمه، قال ابن القيم [٥، ص ص ٤٥٥ - ٤٥٦]: الفرح بالعلم والإيمان والسنة دليل على تعظيمه عند صاحبه، ومحبته له، وإيثاره له على غيره، فإن فرح العبد بالشيء عند حصوله له على قدر محبته له ورغبته فيه، فمن ليس له رغبة في الشيء لا يفرحه حصوله له، ولا يحزنه فواته، فالفرح تابع للمحبة والرغبة.

٥- الفرح بالشيء يعد سببا مباشرا للحرص عليه، لأن الفرح كونه انفعالا [١، ص٢٥] يقوي الأفكار ويطيل بقاءها في النفس والدفاع عنه، والانشغال به، والتضحية من أجله، وقد تمثلت هذه المعاني كلها في سيرة الصحابة الكرام.

يناسب الحديث عن الآثار والثمار الحديث عن فرح أهل الكتاب بالإسلام، وهو الفرح الذي أشار إليه قول الله تعالى: ﴿ **وَالَّذِينَ آتَيْنَاهُمُ الْكِتَابَ يَفْرَحُونَ بِمَا أُنزِلَ إِلَيْكَ** ﴾ [الرعد، آية ٣٦]. والخطاب للرسول ﷺ، فظاهر الآية يفيد أن أهل الكتاب من اليهود والنصارى يفرحون بالقرآن والإسلام، فمن المقصود بأهل الكتاب في هذا المقام؟ وهل هذا الفرح على حقيقته؟ وهل له آثار وثمار؟

---

١٣ رواه البخاري [٦، جـ١، ص٣٦١].

١٤ رواه البخاري [٦، جـ١، ص٢١٠].

أسئلة نسعى للإجابة عنها بما يتسع له المقام، وذلك بإيجاز أقوال المفسرين في هذه الآية.

يرى بعض المفسرين [٣٨، جـ١٦، ص٤٧٤؛ ٣، جـ٩، ص٣٢٥؛ ٢٣، جـ١٣، ص١٦٦] أن المراد بأهل الكتاب الوارد ذكرهم في الآية من أسلم منهم، كعبد الله بن سلام رضي الله عنه، قال ابن سعدي في تفسيره [٤١، جـ٢، ص ٣٤٢]: «الشهادة والفرح إذا أضيف إلى طائفة أو أهل مذهب فإنما يتناول العدول والصادقين منهم، لأن الفرح دليل الصدق والإيمان، فكان هذا ممن آمنوا.»

وعلى هذا التفسير تكون الآية موافقة في هديها للآية التي نحن بصدد الحديث عنها، والتي تضمنت الأمر للمسلمين بالفرح ﴿فَبِذَٰلِكَ فَلْيَفْرَحُوا﴾، وتكون تسمية عبدالله ابن سلام وأمثاله ممن أسلموا بأهل الكتاب باعتبار ما كان، وفيه تعريض بكفار قريش العرب الذي أحجموا عن الإسلام وأقبل عليه بعض اليهود والنصارى.

ولا يعكر هذا التفسير كون السورة مكية، فإن مجيء آيات مدنية في سور مكية والعكس أمر لا تناكر فيه.

القول الثاني: إن المراد بهم اليهود والنصارى [٣٢، جـ٨، ص١٧٩] وذلك أنهم لهم فرح بما ينزل على محمد ﷺ من تصديق بشرائعهم وذكر أوائلهم. وكانوا من قبل يستفتحون على العرب، فلما نزل القرآن فرحوا به بخاصة أنهم ظنوا ابتداءً أنه خاص بالعرب، فلما علموا أنه للناس كافة كفروا به.

ويفهم من كلام ابن القيم أنه حمل الآية على ظاهرها [٢٨، ص٣٩٧] حين قال: فإذا كان أهل الكتاب يفرحون بالوحي فأولياء الله وأتباع رسوله أحق بالفرح به.

هذا التفسير يلقي بظلاله على سر التعبير القرآني بـ ﴿يَفْرَحُونَ﴾ دون (يؤمنون)، فقد فرح أهل الكتاب بالقرآن في وقت ما لحاجة ما دون أن يصاحب ذلك إيمان.

وليس ببعيد عن فرح هؤلاء فرح أولئك الذين ينتسبون للعروبة ويعجبون بالإسلام ويفرحون به، لأنه جعل للأمة العربية ذكرا بين الأمم، وجعل لغتها العربية لغة عالمية دون أن يصاحب هذا إيمان والتزام.

إنه إعجاب يعود على صاحبه بالتباب وفرح مآله إلى ترح، لأن هؤلاء عرفوا

وانحرفوا، وليس بشيء ما ذهب إليه الرازي [١٩، جـ٢٢، ص١٢١] في تفسيره لقوله تعالـى: ﴿ **وَكَذَلِكَ أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا وَصَرَّفْنَا فِيهِ مِنَ الْوَعِيدِ لَعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ أَوْ يُحْدِثُ لَهُمْ ذِكْرًا** (١١٣) ﴾ [طه]، حين قال: « إنا أنزلنا القرآن ليتقوا فإن لم يحصل ذلك فلا أقل من أن يحدث القرآن لهم ذكرا وشرفا وصيتا حسنا. »

وثمة قول ثالث في فهم فرح أهل الكتاب، يرى أصحابه [٣٩، جـ٢٢، ص١٢١] أن المعنيين بالأمر هم اليهود والنصارى الصادقين في التمسك بأصول كتبهم، فهذا الفريق يجد في القرآن الكريم مصداق القواعد الأساسية في عقيدة التوحيد، كما يجد الاعتراف بالديانات التي سبقته وكتبها، وعرض لها مع الإكبار والتقدير، وتصور الآصرة الواحدة التي تربط المؤمنين بالله جميعا. فمن ثم يفرحون، ثم يؤمنون.

والفرح هنا حقيقة نفسية في القلوب الصافية، وهو فرح الالتقاء على الحق وزيادة اليقين بصحة ما لديهم ومؤازرة الكتاب الجديد له.

وهو قول معتبر تنبه أصحابه إلى ما ورد في القولين السابقين، فأزال ما قد يعلق في الذهن من إشكال في فهم الآية، وأخذ بعين الاعتبار كذلك سياق الآية ودلالة مفرداتها.

## الفرح بنصر الله

النظر إلى نصر الله تعالى للحق وأهله في ضوء ما سبق بيانه من الآثار والثمار يشير بجلاء إلى أن الفرح بهذا النصر فرح محمود، وهو متفرع عن أصل الانتماء لهذا الحق.

قال: ﴿ **غُلِبَتِ الرُّومُ** (٢) **فِي أَدْنَى الأَرْضِ وَهُم مِّنْ بَعْدِ غَلَبِهِمْ سَيَغْلِبُونَ** (٣) **فِي بِضْعِ سِنِينَ لِلَّهِ الأَمْرُ مِن قَبْلُ وَمِنْ بَعْدُ وَيَوْمَئِذٍ يَفْرَحُ الْمُؤْمِنُونَ** (٤) **بِنَصْرِ اللَّهِ يَنصُرُ مَن يَشَاءُ وَهُوَ الْعَزِيزُ الرَّحِيمُ** (٥) ﴾ [الروم].

يوم أن كان الصراع على أشده في مكة بين المسلمين والمشركين حصل قتال بين الفرس - وكانوا عبدة نار لا كتاب لهم - وبين الروم - النصارى - وكان النصر في هذه المعركة للفرس، ففرح المشركون في مكة بهذا النصر [٣٧، جـ٣، ص١٩٧] وقالوا للمسلمين: أنتم والروم النصارى أهل كتاب، ونحن والفرس أميون لا كتاب لنا، وقد أظهر الله إخواننا على إخوانكم ولنظهرن عليكم.

أنزل الله تعالى هذه الآيات مشيرة إلى هزيمة الروم، ومؤكدة أن الفرس سيُهزمون في معركتهم القادمة مع الروم، وسيكون هذا بعد عدة سنوات، وعندها سيفرح المسلمون بنصر الله، وقد تحقق وعد الله.

الذي يعنينا في هذا المقام قوله: ﴿وَيَوْمَئِذٍ يَفْرَحُ الْمُؤْمِنُونَ ﴿٤﴾ بِنَصْرِ اللَّهِ﴾ وصلته بالسياق الوارد فيه، فالمعنى المتبادر أن يكون فرح المسلمين هذا كان بسبب انتصار الروم على الفرس، ردا على فرح كفار قريش بانتصار الفرس على الروم، ويحتمل أن يكون هذا الفرح ناشئا عن ظهور حجة القرآن الكريم الذي أخبر عن هذا النصر قبل عدة سنوات من حصوله [٣٧، جـ٣، ص١٩٧]، وهذا يؤكد مصدرية القرآن الكريم، وإبطال قول كفار مكة فيه.

وقد ورد أن هذا النصر تزامن مع غزوة بدر، فتكون الإشارة إلى فرح المسلمين بالانتصار على كفار مكة، وهي بشرى بفرح آجل، وقد تحقق. . وهذا يجعل فرح المسلمين مضاعفا، حين فرحوا بانتصارهم على كفار مكة ثم فرحوا بانتصار الروم على الفرس.

وثمة فرح رابع ناشئ عن تناقص الأمتين، الروم في الوقعة الأولى، ثم الفرس في الوقعة الثانية، وفي هذا التناقص والضعف قوة للإسلام وأهله؛ لأن المسلمين قاتلوا الفرس والروم فيما بعد وانتصروا عليهم.

ذكر الزمخشري وأبو حيان [٣٧، جـ٣، ص١٩٧؛ ٢٤، جـ٧، ص١٦١] أن قوله تعالى: ﴿غَلَبَتِ﴾ قرئت بالفتح على البناء للمعلوم والروم فاعل، وقرئت ﴿سَيُغْلَبُونَ﴾ بالمبني للمجهول، أي سيغلبهم المسلمون فيما بعد، ويفرحون بهذا النصر.

وإذا كانت النكت كما يقال لا تتزاحم، فإن صور الفرح المذكورة لا تتزاحم أيضا وكلها محتمل في ضوء المناسبة والسياق.

جماع الأمر هنا أن المسلم مأمور بأن يفرح حين ينتصر الحق على الباطل في أي من ميادين الصراع، وهو فرح محمود يثاب عليه، بل إن الفيروزآبادي حصر الفرح فيه فقال: ما أذن الله تعالى في شيء من الفرح إلا في هذا المقام، وأورد قوله: ﴿وَيَوْمَئِذٍ يَفْرَحُ الْمُؤْمِنُونَ ﴿٤﴾ بِنَصْرِ اللَّهِ﴾ وفي قوله تعالى: ﴿فَبِذَلِكَ فَلْيَفْرَحُوا﴾ [٤٢، جـ٤.

ص١٧٨]، ولعله أراد إبراز هذا النوع من الفرح لا حصره فيه.

إن بين الفرح بالإسلام والفرح بنصرته وأهله صورا متعددة من الفرح المحمود، لا تكاد تحصى، أسماها [٢٨، ص٣٩٧] منزلة: الفرح بالله تعالى وبأسمائه وصفاته، والفرح بالعبودية له سبحانه، والفرح كذلك بكلامه وأحكامه، والفرح برسوله، وهذا أفضل ما يعطاه العبد، وبها يبتهج القلب.

ولا شك أن دوام هذا وما شاكله إنما يكون بالتمكين للدين وبزوال ما يضاده، وبانتصار أهله، ولهذا كان الفرح به محمودا، ويوازيه الفرح بانقطاع دابر الكافرين، وهو الفرح الذي يعبر عنه بحمد الله تعالى على هلاك أهل الشرك، لأن في هلاكهم تمكينا للدين الحق، وهو أمر يفرح به أهل الإسلام بمقابلة فرح أهل الكفر بالدنيا ونسيان أمر الآخرة والكفر بها.

يتضح ما تقدم في قوله تعالى: ﴿ **فَلَمَّا نَسُوا مَا ذُكِّرُوا بِهِ فَتَحْنَا عَلَيْهِمْ أَبْوَابَ كُلِّ شَيْءٍ حَتَّىٰ إِذَا فَرِحُوا بِمَا أُوتُوا أَخَذْنَاهُم بَغْتَةً فَإِذَا هُم مُّبْلِسُونَ (٤٤) فَقُطِعَ دَابِرُ الْقَوْمِ الَّذِينَ ظَلَمُوا وَالْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ (٤٥)** ﴾ [الأنعام]، ففي الآية تنبيه [١٣، جـ٨، ص٢٣٢] على أنه يحق الحمد لله عند هلاك الظلمة لأن هلاكهم صلاح للناس، والصلاح أعظم النعم، وشكر النعمة واجب.

وفي فرح الظلمة المعرضين عن الله فتنة للناس في حياتهم، وتعطيل للعمل بالشريعة، وانتشار للفوضى، فكان الخلاص منهم مدعاة للفرح أوجب حمد الله عليه.

إن الفرح المحمود الذي سبق الحديث عنه إنما يكون في الدنيا وله امتداد في الآخرة، يظهر في صور نعرض لها بما يتناسب مع الحديث عن العالم الآخر.

لقد ذكر القرآن الكريم فرح الشهداء وهم أولئك الذين فرحوا بالإسلام في الدنيا فهانت عليهم أرواحهم في سبيله فماتوا من أجله، فامتد فرحهم في الآخرة، يقول الله تعالى: ﴿ **وَلَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ قُتِلُوا فِي سَبِيلِ اللَّهِ أَمْوَاتًا بَلْ أَحْيَاءٌ عِندَ رَبِّهِمْ يُرْزَقُونَ (١٦٩) فَرِحِينَ بِمَا آتَاهُمُ اللَّهُ مِن فَضْلِهِ وَيَسْتَبْشِرُونَ بِالَّذِينَ لَمْ يَلْحَقُوا بِهِم مِّنْ خَلْفِهِمْ أَلَّا خَوْفٌ عَلَيْهِمْ وَلَا هُمْ يَحْزَنُونَ (١٧٠)** ﴾ [آل عمران].

إنه فرح متميز لفئة مخصوصة بالتكريم، تفرح عند ربها فرحا يليق بهم في مقامهم

ذاك، وقد أومأت السنة إلى بعض مظاهره حين ذكر الرسول ﷺ أن أرواح الشهداء في حواصل طير خضر في الجنة تروح وتغدو أينما شاءت تتمتع بنعيم الجنة، يفرحون بما آلت إليه حالهم بفضل الله تعالى، ويستبشرون بما ستؤول إليه أحوال إخوانهم الذين يطمعون أن يرزقوا الشهادة وينتظرون اللحوق بإخوانهم.

إن فرح المؤمن بلقاء الله يفوق الوصف، حين يقال له ﴿يَا أَيَّتُهَا النَّفْسُ الْمُطْمَئِنَّةُ ﴿٢٧﴾ ارْجِعِي إِلَىٰ رَبِّكِ رَاضِيَةً مَّرْضِيَّةً ﴿٢٨﴾ فَادْخُلِي فِي عِبَادِي ﴿٢٩﴾ وَادْخُلِي جَنَّتِي ﴿٣٠﴾﴾ [الفجر] [٢٤، ص٣٩٩] فلو لم يكن إلا هذه الفرحة وحدها لكان العقل يأمر بإيثارها فكيف ومن بعدها أنواع من الفرح.

ذكر ابن القيم [٢٨، ص٣٩٩] منها حين يلقى المؤمن أهله وأصحابه فيفرحون به ويفرح بهم فرح الغائب يقدم على أهله، وهذا كله قبل الفرح الأكبر يوم حشر الأجساد بجلوسه في ظل العرش وشربه من الحوض.

بعد ذلك فرح آخر لا يقدر قدره، ولا يعبر عنه، تتلاشى هذه الأفراح كلها عنده، إنه الفرح برؤية وجه الله تبارك وتعالى.

إن هذا الفرح المحمود بذاته، والطيب بآثاره، والمثاب صاحبه تخلو صوره كلها - ما ذكرنا منها وما لم نذكر - من المكدرات والشوائب [٤٣، ص٣٤٧] ومن المزاحمات، أبوابها متسعة للمتواردين عليها، فلا شحناء بينهم ولا تحاسد.

فرح الدنيا المذموم منه والمباح مزدحمة أبوابه كثيرة شوائبه، كل يضيق بصاحبه، وحسبنا هذا المثال الحسي الذي يختصر البيان، فإن أماكن العبادة كثيرا ما تزدحم حتى لا يجد المرء فيها موضع قدم، ورغم هذا لا يسعه أمام هذا المشهد إلا أن يقول: ما شاء الله وهو يشعر بسعادة وانشراح في الصدر قد لا يتفطن له في تلك اللحظات، ولا يجد في نفسه شيئا على الذين سبقوه إلى هذه الأماكن أو زاحموه عليها.

لو وقف الشخص نفسه في مكان فيه من متع الدنيا وزينتها ما يبعث الفرح في النفوس، ثم زاحمه عدد من الأشخاص لشعر بشيء من التذمر والكدر.

إن في الفرح المحمود - بكل صوره - سرا، وله حلاوة حق لمن تذوقها ألا يلقي بالا لغيرها، وحق لهذا الفرح المحمود أن يكون أسمى أقسام الفرح وأكملها.

## الفرح المذموم

ذكرنا سابقا أنه ما من إنسانٍ إلا وهو يفرح ويحزن، فإذا وُجِّه الفرح إلى شيء محمود صرف القلب عن ضده، وشُغل عنه، وإلا وجد الفرح المذموم إلى القلب سبيلا، بخاصة إذا كان في القلب مرض شبهة أو مرض شهوة.

عرض القرآن الكريم إلى الفرح المذموم، فذكر منه صورا أسندها إلى طوائف صدروا عنها في كثير من تصرفاتهم، وكان لهذا الفرح المذموم أسبابه ودوافعه ابتداءً ثم آثاره لاحقا.

المتأمل في الآيات التي تحدثت عن هذا الفرح يجد المتلبسين به هم اليهود والمنافقين والكافرين والمترفين، ولعل من المناسب الحديث عن صور هذا الفرح من خلال هذه الطوائف:

## اليهود والفرح المذموم

إن الكذب جريمة أخلاقية، توجب على من وقعت منه أن يتوارى خجلا، لكن أن يصبح الكذب مبعث فرح في النفوس ويطلب من صدر منهم هذا الكذب الحمد والثناء عليه، فهذا ما لا يتصور إلا من أناس نفوسهم خسيسة، وأغراضهم رخيصة، واليهود أولى الناس بهذه الصفات وهم مَنْ تمثلت بهم، قال تعالى ﴿ **لَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَفْرَحُونَ بِمَا أَتَوْا وَيُحِبُّونَ أَن يُحْمَدُوا بِمَا لَمْ يَفْعَلُوا فَلَا تَحْسَبَنَّهُم بِمَفَازَةٍ مِّنَ الْعَذَابِ وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ (١٨٨)** ﴾ [آل عمران].

كان اليهود يخالطون الرسول ﷺ في المدينة أحيانا، وحدث مرة أن سألهم الرسول سؤال اختبار وكشف نيات، فكذبوا عليه ثم فرحوا بهذا الكذب، ثم أشعروا الرسول أنهم يستحقون منه المدح والثناء على تجاوبهم.

أنزل الله تعالى هذه الآية وضمنها وعيدا وتهديدا لهؤلاء اليهود على فرحهم المذموم الذي أبدوه وعلى الحمد الذي طلبوه.

قرأ هذه الآية مروان بن الحكم وكان قد غفل عن سبب نزولها فالتبس عليه معناها، ورأى أن فيها وعيدا وتهديدا لمن يفرح ويحب الثناء، وعلى هذا لن ينجو أحد

من العذاب؛ فكل الناس يفرحون كما ذكرنا.

روى البخاري ومسلم[١٥] أن مروان بن الحكم قال لبوابه: اذهب يا رافع إلى ابن عباس فقل لئن كان كل امرئ فرح بما أتى، وأحب أن يحمد بما لم يفعل معذبا لنعذبن أجمعون.

أجاب ابن عباس: «مالكم ولهذه، إنما دعا رسول الله ﷺ يهود فسألهم عن شيء فأخبروه بغيره، فأروه أنهم قد استحمدوا إليه بما أخبروه، وفرحوا بما أتوا من كتمانهم.»

جاءت هذه الآية تشنع على اليهود فرحهم المذموم، وحرصهم المحموم على الثناء بالكذب والخداع، فهي فيهم وفي كل من سلك مسلكهم من الناس؛ لاتحاد جنس الحكم والعلة فيه، فإنه لا ينجو من وعيدها [١٣، جـ٤، ص١٩٣] من يفعل الشر والخسة ثم لا يقف عند حد الانكسار لما فعل أو تطلب الستر على شنعته، بل يرتقي فيترقب ثناء الناس على سوء صنعه ويتطلب المحمدة عليه.

كشفت هذه الآية عن الصلة بين الكذب والفرح المذموم، فكل صفة تغرى بالأخرى، وقد توعد الرسول ﷺ من يكذب من أجل أن يضحك الناس ويدخل الفرح إلى قلوبهم،[١٦] فالكاذب يفرح لأنه استطاع أن يضحك الناس، وهم يضحكون ويفرحون بما يسمعون.

## المنافقون والفرح المذموم

ليس يصعب إدراك الصلة الوثيقة بين المنافقين واليهود، فإن اليهود احتضنوا بذرة النفاق ورعوها وكان منهم منافقون.

إن الكذب أبرز صفة في المنافقين وهو الذي يميزهم عن أهل الكفر الصريح، وكان عندهم منهج حياة، فلا غرو أن يكون أول وعيد للمنافقين على كذبهم ﴿**وَلَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ بِمَا كَانُوا يَكْذِبُونَ ⑩**﴾ [البقرة].

يمكن - في ضوء ما ذكرنا - تفهم ما رواه البخاري ومسلم أيضا[١٧] عن أبي سعيد

---

١٥ رواه البخاري [٦، جـ١، ص٢٠٤] ورواه مسلم [٣٥، ص٥٦٥].

١٦ أخرجه الترمذي [٢٥، جـ٤، ص٤٨٣].

١٧ أخرجه البخاري [٦، جـ١، ص٢٠٤] ومسلم [٣٥، ص٥٦٥].

الخدري أن رجالا من المنافقين في عهد رسول الله ﷺ كانوا إذا خرج رسول الله ﷺ إلى الغزو تخلفوا عنه وفرحوا بمقعدهم خلاف رسول الله، فإذا قدم رسول الله ﷺ من الغزو اعتذروا إليه، وحلفوا وأحبوا أن يحمدوا بما لم يفعلوا، فنزلت ﴿**لَا تَحْسَبَنَّ الَّذِينَ يَفْرَحُونَ بِمَا أَتَوْا**﴾ [آل عمران، آية ١٨٨].

لا يبعد في ضوء هدايات سورة آل عمران، وهي التي تتحدث عن اليهود والمنافقين، وفيها وردت الآية موضع البحث، لا يبعد أن يراد بها المنافقون أيضا إضافة إلى اليهود الذين كانوا قدوة للمنافقين في شنائعهم، وعبارات السلف في شأن أسباب النزول تستوعب ما ذكرنا.

ثمة آيات صريحة في الحديث عن فرح المنافقين المذموم، والذي ظهر منهم في تخلفهم عن رسول الله ﷺ ﴿**فَرِحَ الْمُخَلَّفُونَ بِمَقْعَدِهِمْ خِلَافَ رَسُولِ اللَّهِ وَكَرِهُوا أَنْ يُجَاهِدُوا بِأَمْوَالِهِمْ وَأَنْفُسِهِمْ فِي سَبِيلِ اللَّهِ وَقَالُوا لَا تَنْفِرُوا فِي الْحَرِّ قُلْ نَارُ جَهَنَّمَ أَشَدُّ حَرًّا لَوْ كَانُوا يَفْقَهُونَ** (٨١)﴾ [التوبة].

تخلف المنافقون عن مشاركة الرسول ﷺ وصحبه الكرام في الخروج للغزو، ثم جاءوا يعتذرون، فأعذرهم الرسول إهمالا لهم وتقليلا من شأنهم، ففرحوا حينئذٍ بعدم الخروج وفرحوا بإعذار الرسول لهم.

كشف هذا الفرح عن كذب المنافقين، وكشف كذلك عن كراهيتهم لهذا الدين، إذ لو كان في قلبهم إيمان لبكوا بسبب تخلفهم عن الغزو مع الرسول كما حصل لذاك النفر ﴿**إِذَا مَا أَتَوْكَ لِتَحْمِلَهُمْ قُلْتَ لَا أَجِدُ مَا أَحْمِلُكُمْ عَلَيْهِ تَوَلَّوْا وَأَعْيُنُهُمْ تَفِيضُ مِنَ الدَّمْعِ حَزَنًا أَلَّا يَجِدُوا مَا يُنْفِقُونَ** (٩٢)﴾ [التوبة].

إن البكاء من هؤلاء بسبب عدم الخروج علامة صدق وإيمان كما كان الفرح من أولئك للسبب نفسه وهو عدم الخروج علامة كفر ونفاق، وقد توعدهم الله تعالى ﴿**فَلْيَضْحَكُوا قَلِيلًا وَلْيَبْكُوا كَثِيرًا جَزَاءً بِمَا كَانُوا يَكْسِبُونَ** (٨٢)﴾ [التوبة]، والضحك هنا كناية عن الفرح، أو أريد ضحكهم فرحا لاعتقادهم ترويج حيلتهم على النبي ﷺ.

جمع المنافقون إلى الفرح الدال على الجبن، والحرص على السلامة مهما كان الثمن: الشماتة وهي لا تنفك عن الفرح المذموم، فإن الشماتة - كما قرر علماء النفس

[١، ص١٩٤] الفرح بِشَرّ ينال الغير ولا تصدر عن فاضل قط.

يفرح المنافقون إذا مس المسلمين قرح، أو نزلت بهم نكسة، وتبدو عليهم مظاهر الإعجاب لأنهم احتاطوا لأنفسهم فنجوا، وأصيب غيرهم: ﴿**إِن تُصِبْكَ حَسَنَةٌ تَسُؤْهُمْ وَإِن تُصِبْكَ مُصِيبَةٌ يَقُولُوا قَدْ أَخَذْنَا أَمْرَنَا مِن قَبْلُ وَيَتَوَلَّوا وَّهُمْ فَرِحُونَ ﴿٥٠﴾**﴾ [التوبة].

بئس الفرح هذا الممزوج بالعجب والشماتة، والذي ينم عن عدم إيمان بالقضاء والقدر، وعن حقد على الرسول ﷺ وصحبه الكرام، وعن تمني الهلاك لهم، وكل هذه القبائح كشف عنها الفرح المذموم في هذه المواطن.

وقد أظهر اليهود كذلك الفرح بمصائب المسلمين، ذكر هذا القرآن الكريم في سياق حديثه عن قبائح أهل الكتاب: ﴿**إِن تَمْسَسْكُمْ حَسَنَةٌ تَسُؤْهُمْ وَإِن تُصِبْكُمْ سَيِّئَةٌ يَفْرَحُوا بِهَا**﴾ [آل عمران، آية ١٢٠].

إن تشابه المشاعر بين اليهود والمنافقين ليس بمستغرب، فالكفر ملة واحدة، فقد قرر القرآن الكريم أن الطائفتين تفرحان بمصاب المسلمين، وليس ببعيد عنا فرح كفار قريش بانتصار الفرس على الروم مع أنه لم تكن هناك مودة[١٨] أو تعاون بينهما.

إن ضحكة متبادلة، أو فرحة مشتركة كفيلة بأن تكشف المحبة القائمة بين أعداء الإسلام، والقواسم المشتركة في عداوة الجميع لهذا الدين وأهله، فحري بالمسلمين أن يجمعهم الفرح المحمود وميادينه كما جمع الفرح المذموم أعداءهم.

## الكافرون والفرح المذموم

أبرز ما يلحظ في حديث القرآن الكريم عن فرح الكافر أنه فرح غير متزن، لأن الكافر زائغ القلب، ليس لانفعالاته ضابط من شرع، أو موجِّه من دين، فهو لا يؤمن بشيء من ذلك، ولا يرفع به رأسا، أو يدفع به بأسا، ولهذا أوكل إلى نفسه، فظهر عدم اتزانه، بخلاف المؤمن كما سبق بيان هذا.

عرض القرآن الكريم لهذا الاضطراب في فرح الكافرين في أكثر من آية، منها

---

١٨ لسيد قطب [٣٩، جـ٥، ص٢٧٥٧] كلام نفيس في ظلال هذه الآية.

قوله تعالى: ﴿ وَلَئِنْ أَذَقْنَا الإِنسَانَ مِنَّا رَحْمَةً ثُمَّ نَزَعْنَاهَا مِنْهُ إِنَّهُ لَيَئُوسٌ كَفُورٌ ۝٩ وَلَئِنْ أَذَقْنَاهُ نَعْمَاءَ بَعْدَ ضَرَّاءَ مَسَّتْهُ لَيَقُولَنَّ ذَهَبَ السَّيِّئَاتُ عَنِّي إِنَّهُ لَفَرِحٌ فَخُورٌ ۝١٠ ﴾ [هود].

وعلى الرغم من الاختلاف القائم بين المفسرين في تعيين المراد بالإنسان في هذه الآية، وفي مثيلاتها كقوله تعالى: ﴿ وَإِذَا أَذَقْنَا النَّاسَ رَحْمَةً فَرِحُوا بِهَا وَإِن تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌ بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيهِمْ إِذَا هُمْ يَقْنَطُونَ ۝٣٦ ﴾ [الروم، آية ٣٦]، وقوله تعالى أيضا: ﴿ وَإِنَّا إِذَا أَذَقْنَا الإِنسَانَ مِنَّا رَحْمَةً فَرِحَ بِهَا وَإِن تُصِبْهُمْ سَيِّئَةٌ بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيهِمْ فَإِنَّ الإِنسَانَ كَفُورٌ ۝٤٨ ﴾ [الشورى].

أقول على الرغم من هذا الاختلاف، [١٩] فإن الكافر يدخل فيها دخولا أوليا، فإن أريد هنا جنس الإنسان بعامة باعتبار أنه جبل على عدم الاتزان، وهو قول كثير من المفسرين كالطبري والخطيب [٣٨، جـ٧، ص٦؛ ٤٤، جـ٢٥، ص٨٤]، فإن الكافر أبرز أفراد النوع الإنساني في هذا المجال، لأن هذا الخُلق - وهو عدم التوازن [١٢، جـ٢٥، ص ص٣٤-١٣٥] لا يزيله إلا الإسلام، فالذين لم يسلموا باقون عليه.

وإن أريد بالإنسان في هذه الآيات الكافر بخاصة وهو ما ذهب إليه جمع من المفسرين كالقرطبي [٣، جـ٩، ص١٠]. فقول ظاهر ويؤيده السياق، حيث وصف الإنسان في الآيتين بأنه كفور، وهو وصف خاص، وقد يعكر صفو هذا القول أن وصف الكفور يشمل الكفر بالله وكفران النعمة، والإنسان بعامة متلبس بالوصف الثاني، وإن كان مجيء وصف كفور على صيغة المبالغة يؤيد التوجه الثاني، وعلى كلٍ فإن الكفر بالله وكفران النعمة بينهما تلازم في أغلب الحالات.

لقد كان لعدم توازن الكافر في انفعالاته مظاهر وآثار منها: أن فرحه محصور في الدنيا، ولا يلتفت إلى نداء الآخرة، يقول الله تعالى: ﴿ وَفَرِحُوا بِالْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَمَا الْحَيَاةُ الدُّنْيَا فِي الآخِرَةِ إِلاَّ مَتَاعٌ ۝٢٦ ﴾[الرعد].

إن في الدنيا أشياء مفرحة تغري بالإنسان ويبش لها، ولكنها قليلة زائلة، يخالطها الكدر والشوائب، وهي لا شيء إذا ما قيست بما في الآخرة من نعيم مقيم يُفْرح، وقد

---

١٩ للرازي [١٩، جـ٢٢، ص١٢١] تفصيل لطيف في هذه المسألة ساق فيها مسوغات الفريقين فيما ذهبا إليه كلهما معتبرة ويبقى الترجيح للسياق.

أومأت الآية إلى هذا المعنى، وتقدم قول النبي ﷺ لولا أن كتب الله الخلود على أهل الجنة لماتوا فرحا.

إن فرح الكافر قاصر مذموم، حين حصره في الدنيا على حساب الآخرة، وما نعيم الدنيا إلا مجرد ذوق، كما أشارت الآيتان السابقتان ﴿ وَإِنَّا إِذَا أَذَقْنَا الإِنسَانَ ﴾ [٢٣، جـ٢٢، ص١٥]، وأصل الذوق أخذ شيء يسير للمعاينة فقط، ولا شك أن نعيم الدنيا كله لا يعدو أن يكون ذوقا بالنسبة لنعيم الآخرة.

إن فرح الكافر بهذا الذوق وقناعته به مؤشر على دنو همته، وضيق أفقه، فقد رضي أن يكون حظه من النعيم هذا الذوق وحسب، بخلاف المؤمن، لما ذاق فأعجب، تعلقت همته بالآخرة محل النعيم المقيم، فصار الذوق للمؤمن وسيلة، لأنه يسعى إلى سعادة عظمى، والكافر لا يرجو بعد الدنيا سعادة ولا فرحا، فصار ما في الدنيا غاية عنده.

في قصة سليمان عليه السلام مع ملكة سبأ، صورتان متقابلتان لفرح المؤمن وفرح الكافر، لقد فرح أهل سبأ بهديتهم التي حملت إلى سليمان، وهي شيء تافه إذا ما قيست حتى بنعيم الدنيا، وقد ظنوا أن نبي الله سليمان سيفرح بالهدية كما فرحوا:
﴿ وَإِنِّي مُرْسِلَةٌ إِلَيْهِم بِهَدِيَّةٍ فَنَاظِرَةٌ بِمَ يَرْجِعُ الْمُرْسَلُونَ (٣٥) فَلَمَّا جَاءَ سُلَيْمَانَ قَالَ أَتُمِدُّونَنِ بِمَالٍ فَمَا آتَانِيَ اللَّهُ خَيْرٌ مِّمَّا آتَاكُم بَلْ أَنتُم بِهَدِيَّتِكُمْ تَفْرَحُونَ (٣٦) ﴾ [النمل].

أجابهم سليمان بكل استعلاء: أنتم وحدكم الذين تفرحون بمثل هذه التوافه، أما نحن فإنا نفرح بما آتانا الله من إيمان، فهو مصدر الفرح الحق.

وثمة وجه آخر مذموم في فرح الكافر، وهو أنه يفرح بالنعمة من حيث هي نعمة دونما التفات إلى مصدرها، فهو فرح يتعلق بالنعمة نفسها، وليس لكونها من الله تعالى ﴿ وَفَرِحُوا بِالْحَيَاةِ الدُّنْيَا ﴾، ﴿ وَإِنَّا إِذَا أَذَقْنَا الإِنسَانَ مِنَّا رَحْمَةً فَرِحَ بِهَا ﴾ . . . وحدها.

ذكر الرازي [١٩، جـ٢٥، ص١٠٨] مثالاً حسيا قرب به هذا المعنى فقال لو أن ملكا وضع أمام أحد الأمراء رغيفا، أو أمر الخادم أن يضع أمام هذا الأمير زبدية طعام فإن الأمير يفرح بهذا.

ولو قدم الملك إلى فقير رغيفا، أو زبدية طعام غير ملتفت إليه، فإن الفقير يفرح،

لكن فرح الأمير يكون بهذا الشيء اليسير من يد الملك، أو بأمره، أما فرح الفقير الغافل فإنه يكون بالرغيف والزبدية، وشتان بين الفرحين، مع أن ما فرحا به شيء واحد.

إن الفرق ظاهر بين حال الكافر في فرحه، وحال المؤمن. فارتباط فرح الكافر بالنعمة ذاتها يفسر عدم توازنه، لأنه يفرح بها فرح البطر إذا أقبلت، ويحزن حزنا شديدا إذا فقدها، لافتقاره للضابط المكتسب الذي يكبح جماح انفعالاته.

أما المؤمن فإنه حين ترتبط النعمة عنده بالله تعالى فإنه يفرح بها فرح المقر بفضل الله الوهاب لها، فلا يبطر، لأن المعطى فوقه يرقب فعله، وإن نزعت منه النعمة، أو فاته الحصول عليها يصبر، لاعتقاده أن ما حصل كان بقضاء الله وقدره، وقد تعود إليه، ويظفر بها مرة أخرى ما دام أمرها بيد الله تعالى.

هذا التوازن هو الذي يفتقر إليه الكافر، إعجابا منه بما هو عليه، وتجاهلا لأي صوت آخر، ولهذا كان فرحه فيما لا ينبغي، وعلى الوجه الذي لا ينبغي.

إن هذا المسلك الذي ارتضاه الكافرون أغرى بهم، فجعلهم يُعرضون عن دعوة الرسل فرحا، بما عندهم وقناعة به، وزهدا بما وراءه ﴿ **فَلَمَّا جَاءَتْهُمْ رُسُلُهُم بِالْبَيِّنَاتِ فَرِحُوا بِمَا عِندَهُم مِّنَ الْعِلْمِ وَحَاقَ بِهِم مَّا كَانُوا بِهِ يَسْتَهْزِئُونَ** (٨٣) ﴾ [غافر].

إنها مجموعة من التصورات والأوهام ظنها الكافرون علما، يرسم لهم منهج حياة، ففرحوا بها، إعجابا وإيمانا فأدّى هذا إلى الاستهزاء بما عداها حتى لو جاءت به الرسل.

هذا هو الفرح المذموم بعينه، حين يؤدي إلى الكفر بالحق والإعراض عنه والازدراء بمن جاء به، فيحرم هذا الفرح الكافرين من خير الدنيا بهذا الإعراض، ومن نعيم الآخرة.

إن هذه الأوهام التي يفرح بها الكافرون: متنوعة ومتعددة، فقد تكون عقائد جاهلية متوارثة ظنها أهلها شيئا، وربما تكون بقايا دين محرف، وقد تكون مبادئ بشرية، ونظما وضعية، لكنها - ورغم الاختلاف بينها - يجمعها أنها مبعث فرح في نفوس أصحابها، وفيهم يقول الله تعالى: ﴿ **كُلُّ حِزْبٍ بِمَا لَدَيْهِمْ فَرِحُونَ** (٥٣) ﴾ [المؤمنون].

ويلحظ في الآية المتقدمة قوله تعالى: ﴿ **فَرِحُوا بِمَا عِندَهُم** ﴾. وفي الآية الثانية ﴿ **بِمَا**

**لَدَيْهِمْ فَرِحُونَ (٥٣)**﴾. فهذا الذي يفرحون به من بدعهم هم، أو مما توارثوه واعتادوا عليه، وهو لا يغني من الحق شيئا. أما المؤمنون فإنهم يفرحون بما جاءهم من عند الله، فهو الرحمة والشفاء.

ناسب أن يأتي بعد قوله تعالى: ﴿**فَذَرْهُمْ فِي غَمْرَتِهِمْ حَتَّىٰ حِينٍ (٥٤)**﴾ [المؤمنون] [١٣، جـ١٨، ص ص٧٣-٧٤]، وذلك تمثيل لحال اشتغالهم بما هم فيه من الازدهار وترف العيش، عن التدبر فيما يدعوهم إليه الرسول، لينجيهم من العقاب بحال قوم غمرهم الماء، فأوشكوا على الغرق، وهم يحسبون أنهم يسبحون.

ويظل الفرح المذموم صارفا لهؤلاء عن الجادة، في الحياة الدنيا حتى تأتيهم آجالهم وهم على حالهم، ثم يوم القيامة تتكشف لهم الحقائق فيعلمون أن فرحهم أوردهم النار: ﴿**الَّذِينَ كَذَّبُوا بِالْكِتَابِ وَبِمَا أَرْسَلْنَا بِهِ رُسُلَنَا فَسَوْفَ يَعْلَمُونَ (٧٠) إِذِ الْأَغْلَالُ فِي أَعْنَاقِهِمْ وَالسَّلَاسِلُ يُسْحَبُونَ (٧١) فِي الْحَمِيمِ ثُمَّ فِي النَّارِ يُسْجَرُونَ (٧٢)**﴾ [غافر]. ﴿**ثُمَّ قِيلَ لَهُمْ أَيْنَ مَا كُنتُمْ تُشْرِكُونَ (٧٣) مِن دُونِ اللَّهِ قَالُوا ضَلُّوا عَنَّا بَل لَّمْ نَكُن نَّدْعُو مِن قَبْلُ شَيْئًا كَذَٰلِكَ يُضِلُّ اللَّهُ الْكَافِرِينَ (٧٤) ذَٰلِكُم بِمَا كُنتُمْ تَفْرَحُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ وَبِمَا كُنتُمْ تَمْرَحُونَ (٧٥) ادْخُلُوا أَبْوَابَ جَهَنَّمَ خَالِدِينَ فِيهَا فَبِئْسَ مَثْوَى الْمُتَكَبِّرِينَ (٧٦)**﴾ [غافر].

ذلكم العذاب، الذي ورد في الآيات طرف منه، بسبب الفرح في الدنيا بغير الحق، وفي هذا إيماء إلى أن الذم متوجه إلى كون الفرح بغير الحق، لا إلى مطلق الفرح، وقد سبقت الإشارة إلى هذا المعنى بشيء من التفصيل.

من مظاهر فرح الكافرين في الدنيا ما صاحبه من مرح - ذكرته الآية - وكان إلى جانب الفرح سببا لما هم فيه من عذاب، والمرح هو: الترجمة الحسية للفرح الباطل كالضحك، والإعراض، والسخرية بالفئة المتدينة، والتطاول على الناس، وتتبع الملذات من مأكل ومركب، والإعجاب بهذا وأمثاله، والرضا عنه، والحرص عليه، فاجتمع في الكافرين فرح القلب ومرح الجوارح وكلاهما على غير هدى.

إنها أبواب من التيه والخسران، فتحت على الكافرين في الدنيا والآخرة، كان مفتاحها الفرح الباطل المذموم.

## فرح المترفين

عند الحديث عن فرح المترفين - الحال والمآل - لا نجد أوضح مثالا من قارون وقصته، عرض لها القرآن الكريم بشيء من التفصيل، لما فيها من عبر وآيات.

إن ترف قارون ومرحه جعله أنموذجا لكل الأصناف التي صدرت منها صور من الفرح المذموم، فقارون من اليهود الذين عرف عنهم حب المال وعبادته، وتقديم الفرح به على كل شيء.

أظهر قارون النفاق أيضا، نقل القرطبي [٣، جـ١٣، ص٣١١] عن قتادة قوله: كان قارون قد قطع البحر مع موسى، وكان يسمى «المنوِّر» من حسن صوته في التوراة، ولكن عدو الله نافق كما نافق السامري.

وفي القرآن الكريم أكثر من إشارة إلى كفر قارون، منها قوله تعالى: ﴿**وَلَقَدْ أَرْسَلْنَا مُوسَىٰ بِآيَاتِنَا وَسُلْطَانٍ مُّبِينٍ (٢٣) إِلَىٰ فِرْعَوْنَ وَهَامَانَ وَقَارُونَ فَقَالُوا سَاحِرٌ كَذَّابٌ (٢٤)**﴾ [غافر].

وكفر قارون عند القاسمي المفسر ظاهر لا إشكال فيه، لأنه في نظره من القبط قوم فرعون، جاء في تفسيره [٤٥، جـ١٣، ص٤٧٢٥]: ﴿**إِنَّ قَارُونَ كَانَ مِن قَوْمِ مُوسَىٰ**﴾ [القصص، آية ٧٦] من شاكلتهم في الكفر والطغيان، وقوم موسى جماعته الذين أرسل إليهم وهم القبط، وسياق الآيات التي تتحدث عن قارون تأبى ما ذهب إليه القاسمي، فإن السياق يشير إلى أن قارون من بني إسرائيل.

قد يبدو من خلال المحاورة بين قارون وقومه أنه كان مؤمنا كقولهم له: ﴿**وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الْآخِرَةَ وَلَا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِن كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلَا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الْأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ (٧٧)**﴾ [القصص] إلى غير هذا من إيحاءات.

ليس فيما ذكر تعارض، فالذي يظهر - والله أعلم - أن قارون تنقل - بسبب فرحه ومرحه - من حالة إلى أخرى أسوأ منها، وهذا من آثار الفرح المذموم الذي يستدرج صاحبه ويغري به حتى يورده النار.

إن قارون كان من بني إسرائيل، قوم موسى، فآتاه الله تعالى مالا كثيرا، فرح به فرحا جعله يتجاوز الحد، فتطاول على قومه، وأعرض عن الاعتراف بفضل الله، وتجاهل الحقوق الواجبة عليه، فاستحق بذلك ما استحق.

هذا التوجيه أولى بالصواب من قول الخطيب [٤٤، جـ٢، ص٣٨٣]: إن قارون بغى على قومه وانحاز إلى فرعون، فاستدرجه الله تعالى بأن آتاه مالا كثيرا، فلما فتن به وفرح أهلكه الله.

وقد شجع الخطيب وغيره على هذا الفهم تقديم البغي على الإيتاء مما يومىء بأن البغي سابق: ﴿**إِنَّ قَارُونَ كَانَ مِن قَوْمِ مُوسَىٰ فَبَغَىٰ عَلَيْهِمْ وَآتَيْنَاهُ مِنَ الْكُنُوزِ مَا إِنَّ مَفَاتِحَهُ لَتَنُوءُ بِالْعُصْبَةِ أُولِي الْقُوَّةِ**﴾ [القصص، الآية ٧٦].

بيد أن تقديم البغي في الآية لا يعني تقدمه في الوجود على الإيتاء، وإنما قدم البغي لأنه الوصف الذي توجه إليه الذم، وكان سببا في هلاك قارون، فكان مناسبا أن يقدم لإبرازه والعناية به، إذ الفرح بالإيتاء من حيث هو أمر مباح إذا شكر صاحبه واعترف بالفضل، وإن نشأ عنه بغي كان عاقبة صاحبه كعاقبة قارون.

آتى الله تعالى قارون مالا، ففرح وبغي، فانقسم قومه تجاه مسلكه إلى فئتين:

الأولى: كانت الفئة المؤمنة التي لا تشغلها زخارف الدنيا، ولا الفرح بها عن القيم العليا والدار الآخرة، فانبرت هذه الفئة إلى قارون ومن فتن به واعظة ومحذرة: ﴿**لا تَفْرَحْ إِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ الْفَرِحِينَ (٧٦) وَابْتَغِ فِيمَا آتَاكَ اللَّهُ الدَّارَ الآخِرَةَ وَلا تَنسَ نَصِيبَكَ مِنَ الدُّنْيَا وَأَحْسِن كَمَا أَحْسَنَ اللَّهُ إِلَيْكَ وَلا تَبْغِ الْفَسَادَ فِي الأَرْضِ إِنَّ اللَّهَ لا يُحِبُّ الْمُفْسِدِينَ (٧٧)**﴾ [القصص]، والفرح بكسر الراء: مَن أكثر من الفرح وتخلق به على الدوام [٣٢، جـ٢، ص ٢٩٩ بتصرف]، حتى يصير خلقا فيه، فينقلب من انفعال نفسي معفو عنه إلى صفة مذمومة بآثارها.

فرق بعض العلماء كالفراء [٤٦، جـ٢، ص٣١١] بين الفرح والفارح بما يدل على أن الفرح أكثر تلبسا في الفعل، فهو صفة مبالغة [٤٤، جـ٢، ص٣٨٥]، ونقل الألوسي [٢٣، جـ١٩، ص١١٢؛ ٢٤، جـ٧، ص١٣٣] عن عيسى بن سليمان الحجازي أنه قرأ (الفارحين) بالألف، مما يدل على أن للتفريق أصلا معتبرا.

إن عامة المفسرين وإن لم يشيروا إلى هذا الفرق، إلا أنهم فسّروا لفظة الفرح في الآية بما يتسق مع التفريق المتقدم.

ذكر الطبري [٣٨، جـ٢٠، ص٧٠] عن ابن عباس: الفرحين: المرحين، وعن

مجاهد المتبذخين الأشرين البطرين، وعند القرطبي [٣، جـ٣١، ص٤١٣] عن مجاهد الباغين، وعن ابن بحر: لا تبخل إن الله لا يحب الباخلين، وعن بشر بن عبد الله: لا تفرح: لا تفسد.

إن موعظة القوم لقارون كانت معتدلة متزنة، فإنه لم يُنه عن الفرح المعتدل الذي لا ينسى الشكر، وإنما وُجِّه النهي إلى الفرح المبالغ فيه والذي يفضي إلى الفساد والبطر، وهو ما عبّر عنه المفسرون بعبارات متنوعة.

إن هذا المعنى ينتظم مع التوجه العام للقرآن في حديثه عن الفرح، حين لم يذم القرآن الفرح لذاته، وإنما لمتعلقه كما هو الشأن في قصة قارون.

إن قارون لم يبتغ فيما آتاه الله الدار الآخرة، وإنما كان همه الدنيا فقط، ولم يحسن إلى الناس كما أحسن الله إليه، ودفعه فرحه المذموم إلى البخل، فوعظه قومه في هذه الأمور، لكنه لم يُلقِ لهم بالا، وحمله فرحه إلى العجب بنفسه ﴿**إِنَّمَا أُوتِيتُهُ عَلَىٰ عِلْمٍ عِندِي**﴾ [القصص، آية ٧٨].

الثانية: الفئة المفتونة: كانت الموعظة من الفئة المؤمنة إلى أولئك الذين فتنوا بكنوز قارون، وتمنوا شيئا منها: ﴿**قَالَ الَّذِينَ يُرِيدُونَ الْحَيَاةَ الدُّنْيَا يَا لَيْتَ لَنَا مِثْلَ مَا أُوتِيَ قَارُونُ إِنَّهُ لَذُو حَظٍّ عَظِيمٍ (٧٩)**﴾ [القصص].

ينسب لأرسطوطاليس كلام يناسب هذا الموقف، والحكمة ضالة المؤمن، جاء في كلامه: العلة في ميل الناس إلى اللذات الجسمية، وفي هربهم من اللذات المعنوية لأنهم مع هذه اللذات ينمون وإياها يألفون، وإنهم ظنوا أنها الأولى في الاختيار؛ لأنها بنظرهم تدفع الحزن.

وقال: إن الأكثر منهم لم يذوقوا لذة المعرفة، فيعرفونها. قال: ومن عرف لذة المعرفة يصبر على ما هو أمامها من الكد والتعب والخطر حتى يصل إليها. ثم قال: فإنه لا سبيل إلى لذة المعرفة من غير رفض كثير من الشهوات واللذات، ومن غير هجران لذة الراحة والخرافات، وليس بهين رفض هذه اللذات وهجرانها [١٢، ص ص١٤٢-١٤٣]، ويختصر هذه المعاني كلها قوله تعالى في سياق قصة قارون: ﴿**وَلَا يُلَقَّاهَا إِلَّا الصَّابِرُونَ (٨٠)**﴾ [القصص].

إن أصحاب الفرح الباطل والمرح - قارون وأمثاله - فتنة لغيرهم من النـاس، بخاصة أولئك الذين تعلقت نفوسهم في الدنيا ومتاعها، فكانوا بحاجة إلى تقريع يعيد لهم صوابهم، وهو ما قامت به الفئة المؤمنة التي تستحق الوصف بالوصف المتقدم، قال تعالى ﴿وَقَالَ الذينَ أُوتُوا العلْم﴾ [القصص، آية ٨٠].

إن الصبر المكتسب والمأمور به شرعا خير ضابط لانفعالات الإنسان، وأفضل معين على زينة الدنيا وفتنتها، والصبر أكمل وأكثر نفعا من الضوابط التي وضعها الفلاسفة وعلماء النفس، والتي سبقت الإشارة إليها: كالمكابدة، وقوة الإرادة، وقوة التفكير، مع الإقرار بأن الصبر يتضمنها.

﴿فَخَرَجَ عَلَىٰ قَوْمه في زينَته﴾ [القصص، آية ٧٩]، والتعبير بعلى يتضمن معـنـى التكبر والتطاول، حمله فرحه على المرح فأظهر ماله، وعرض زينته، وصاحب هـذا ازدراء لقومه لأنهم لا يملكون ما يملك.

عاجل الله تعالى قارون وهو على هذه الحالة بعقوبة عجيبة مخيفـة ﴿فَخَسَفْنَا به وَبدَاره الأَرْض﴾ [القصص، آية ٨١] وهو نص يلقي ظلاله رهبة في النفوس، فيحسن أن نتركه دون تفصيل، خلافا لجمع من المفسرين أتوا في هذا المقام بكلام لا خِطام له ولا زِمام، خسف به وبداره الأرض وكفى، لأنه أنموذج خطر على المجتمعات وفتنـة ظاهرة كان في هلاكه تقويم لمفاهيم كاد يعصف بها الفرح المذموم، لولا أن عاجل الله قارون بالخسف، وخسف معه هذه التصورات الباطلة.

لقد ظهر هذا في تراجع الفئة التي فتنت بقارون حين أمسوا مفتونين وأصبحـوا نادمين ﴿وَأَصْبَحَ الذينَ تَمَنَّوْا مَكَانَهُ بالأَمْس يَقُولُونَ وَيْكَأَنَّ اللَّهَ يَبْسُطُ الرِّزْقَ لِمَن يَشَاءُ مِنْ عبَاده وَيَقْدرُ لَوْلا أَن مَّنَّ اللَّهُ عَلَيْنَا لَخَسَفَ بنَا وَيْكَأَنَّهُ لا يُفْلحُ الْكَافرُونَ (٨٢)﴾ [القصص].

ذكرت قصة قارون في سورة مكية، تلاها المسلمون في مكة يوم أن كان الصراع على أشده، فكانت مناسبة لما كان عليه بعض كفار قريش - كالوليد بن المغيرة - من تطاول على الرسول والرسالة، وسخرية بالمسلمين بسبب كثرة ماله وعياله: ﴿أَن كَانَ ذَا مَالٍ وَبَنِينَ (١٤) إِذَا تُتْلَىٰ عَلَيْه آيَاتُنَا قَالَ أَسَاطيرُ الأَوَّلِينَ (١٥)﴾ [القلم].

جاء ذكر هلاك قارون مؤذنا بأن المال لا ينجي من عذاب الله تعالى، وكان في هلاكه وعيد شديد، لمن هم على شاكلته من أهل قريش، ومن بعدهم من المترفين المنحرفين، وتسلية للمؤمنين، ومبعث فرح، لهم بأنهم على خير وإلى خير بفضل الله.

نهاية قارون دليل واضح على أن الإيتاء لا يدل على الرضا من المعطي، ولا على إكرام، ولا كان هذا العطاء مانعا من العذاب، بل قد يكون العطاء طريقا للهلاك، ومؤشرا على قربه ﴿حَتَّىٰ إِذَا فَرِحُوا بِمَا أُوتُوا أَخَذْنَاهُم بَغْتَةً فَإِذَا هُم مُّبْلِسُونَ ﴿٤٤﴾﴾ [الأنعام]، ولما غابت هذه الحقيقة عن المترفين صارت أموالهم مدعاة للفرح والبطر، بدلا من أن تكون فرصة للتأمل والمراجعة.

مرّ بنا عند الحديث عن الفرح المذموم شيء من آثاره السلبية، وقد يكون بعض هذه الآثار توارى في ثنايا الحديث فيحسن بنا والحالة هذه أن نوجز ذكرها لإبرازها:

١ - الفرح المذموم يجعل صاحبه يسيء الظن بالله، لأنه يخشى أن ينزع الله منه الأشياء المفرحة، والفرح المذموم الذي لا ضابط له يؤدي إلى حزن مذموم لا ضوابط له عند فوات نعمة، أو حصول نقمة، وهذا الشعور يفضي إلى التسخط وعدم الرضا بالقضاء والقدر، وهذا هو الخسران بعينه.

٢ - الفرح المذموم يلهي عن شكر المنعم لانشغال صاحبه بالفرح وآثاره المتمثلة بالمرح بأنواعه، ولاعتقاده بأن لا فضل لأحد عليه، ولقد قالها قارون من قبل حين دعي إلى الشكر: ﴿إِنَّمَا أُوتِيتُهُ عَلَىٰ عِلْمٍ عِندِي﴾.

إن عدم الشكر سبب مباشر لنزع النعم ولعذاب الله: ﴿لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عَذَابِي لَشَدِيدٌ ﴿٧﴾﴾ [إبراهيم].

٣ - من آثار الفرح المذموم الركون إلى الدنيا والرضا بها، والحرص عليها خشية أن يفوته بعض ما فيها من وسائل الفرح ودواعيه، وهذا يشغله ولا شك عن الآخرة والعمل لها.

إن من كانت هذه حاله يفتقر إلى التعقل والاتزان، لأنه يعيش للشهوات وفيها، وهذا يذكر بقول أرسطو: ليس بين اللذات الجسمية وبين التعقل مشاركة، والدليل أن

اللذة المفرطة تجعل الإنسان هائم العقل مضطربا وإنما تكون المشاركة بينها وبين السفه والغلمه [١٢ ، ص١٤٤].

٤ - الفرح المذموم يدفع صاحبه إلى البخل ويرغّبه فيه، لأن من طبيعة الإنسان أن يحرص على ما يجلب له الفرح [٤٤، جـ٢٧، ص٨٨٤]، ويتفنن في طرق جمعه، ولا يقتصر الأمر على البخل، بل يتعدى إلى الأمر به، والحث عليه ليكثر حزب المترفين البخلاء بإزاء حزب الفقراء، وحتى لا يكون هذا البخيل وحيدا.

لقد نبه القرآن الكريم على هذا التلازم، فقد جاء بعد الآية التي تنهي عن الفرح المفرط في سورة الحديد ذمُ البخل والذين يأمرون به، في قوله تعالى: ﴿**الذينَ يَبْخَلُونَ وَيَأْمُرُونَ النَّاسَ بالْبُخْلِ**﴾ [الحديد، آية ٢٤].

وقد ناسب أن يأتي بعد آية سورة الروم: ﴿**وَإِذَا أَذَقْنَا النَّاسَ رَحْمَةً فَرِحُوا بهَا**﴾ [الروم، آية ٣٦] الأمر بإعطاء الحقوق لأهلها، والنهي عن الربا، لأن الفرح مظنة أن يبخل الإنسان فلا يجود بالحقوق، وهو كذلك مظنة أن يحرص الإنسان على جمع المال دون ضوابط، ولهذا أعقب الآية السابقة قوله تعالى: ﴿**فَآت ذَا القُرْبَىٰ حَقَّهُ وَالْمسْكِينَ وَابْنَ السَّبِيلِ**﴾ [الروم، آية ٣٨]، ثم قوله تعالى: ﴿**وَمَا آتَيْتُم مِن رِبًا لِيَرْبُوَ فِي أَمْوَالِ النَّاسِ فَلا يَرْبُو عندَ اللَّه**﴾ [الروم، آية ٣٩].

٥ - يورث الفرح المذموم صاحبه العجب بسبب حصوله على ما يفرح، والعجب مدعاة للاستهزاء بالآخرين، والبغي عليهم كما فعل قارون، والسخرية والاستهزاء [١، ص١٠٨] نوع من أنواع الفرح.

٦ - الشماتة: هي الفرح بشر ينال الآخرين، فهي من آثاره المذمومة، فمن نجا بنفسه فرح، وشمت بمن أصيب، ومن نجح من هؤلاء في أمر فرح وشمت بمن فشل.

٧ - الإنسان الفرِح المرح بالباطل فتنة للناس، وخطر على المثل العليا، وقد تؤدي ظاهرة انتشار الفرح المذموم إلى اختلال الموازين في المجتمع، وإلى الخطأ في تقدير الأشياء والحكم عليها.

٨ - أصحاب الفرح المذموم يعرضون عن دعوات الخير والصلاح، ويناصبون أهلها

العداوة، إما فرحا بما اعتادوا عليه وألفوه، وإما لأن هذه الدعوات تدعو إلى الاتـزان والتوسط، والفرِحُ يَشرق بهذه المعاني السامية.

## الفرح المباح

إن بين الفرح المحمود والفرح المذموم قسما ثالثا يمكن أن يسمى بالفرح المبـاح، ومن رام أن يلحقه بالقسم الأول فلن تعجزه حجة.

وقد مضى في البحث إشارات إلى الفرح المباح لا أخالها خفيت على القارئ، بيد إن لَمَّ شعث هذا الفرح لينتظم في صعيد واحد أحرى أن تتضح معالمه.

الفرح هذا الانفعال الفطري، لا تكاد تخلو منه نفس بشرية، فإنها تفرح، وتبدي سرورها ورضاها حين تباشر ما من شأنه أن يفرحها في العادة على اختلاف في الأشياء المفرحة بين إنسان وآخر، فقد يطير إنسان ما فرحا بشيء، لا يحرِّك هذا الشيء نفسه ساكنا عند آخر، ولا عجب، فإن المفرحات أشياء مكتسبة بخلاف الفرح نفسه، هذا مع الإقرار بوجود أشياء يفرح عامة الناس بها، كالمال، والنجاح، والحياة، والتميز، وما شابه ذلك.

إن الحياة من حيث هي مبعث فرح في النفس، فالله تعالى سمى الموت مصيبة: ﴿**فَأَصَابَتْكُم مُصِيبَةُ المَوْتِ**﴾ [المائدة، آية ١٠٦]، وكان الرسول ﷺ يقول حين استيقاظه: «الحمد لله الذي أحيانا بعد ما أماتنا.» [٢٠]

لقد ظهر لنا مما تقدم في البحث، أن الفرح على البراءة الأصلية مباح معفو عنه كونه انفعالا، ما لم يطرأ عليه مؤثر خارجي يحيله إلى فرح محمود، أو مذموم، ومن هنا وجَّه الشرع عنايته إلى تهذيب الفرح وضبطه.

إن المسلم أولى الناس بهذا الفرح، فإن فيه إظهارا لنعمة الله تعالى، وانسجاما مع طبيعة النفس السوية.

لقد كان الرسول ﷺ يضحك ضحك الفرح عندما يرى ما يسره، وكان يضحك

---

٢٠ أخرجه أبوداود [٣٣، جـ٧، ص٣١٩].

مما يضحك منه الناس، وكان يتعجب مما يُتعجب من مثلـه، ويُستغرب وقوعه [٤٧، جـ١، ص٤٦].

وقدم جعفر بن أبي طالب رضي الله عنه من الحبشة إلى المدينة يوم أن فتح الرسول ﷺ خيبر، فتلقاه الرسول ﷺ وقبّل جبهته وقال: والله ما أدري بأيهما أفرح: بفتـح خيبر أم بقدوم جعفر؟ [٤٧، جـ٢، ص١٤٤].

ها هو صلى الله عليه وسلم يفرح، ويسعى ليفرح أصحابه معه، فقد جاء فـي حديث الدجال قوله ﷺ: «لكن تميما أتاني فأخبرني خبرا منعني القيلولة من الفـرح وقرة العين، فأحببت أن أنشر عليكم فرح نبيكم.[٢١] وكان الصحابة الكرام إذا رأوا الغيم فرحوا [٢٢] استبشارا بنزول المطر وإنبات الأرض، وما يتبع ذلك من خيرات تتمناها النفس وتفرح بها.

في ضوء ما تقدم لا نتفق مع صاحب روح البيان في قوله [٤٩، جـ٧، ص٣٨]: «أهل المحبة والإرادة سواء نالوا ما يلائم الطبع أو فات عنهم ذلك فإنهم لا يفرحون ولا يحزنون، كما قال تعالى ﴿**لِكَيْلَا تَأْسَوْا عَلَىٰ مَا فَاتَكُمْ وَلَا تَفْرَحُوا بِمَا آتَاكُمْ**﴾ [الحديد، آية ٢٣] ولو قيَّد الفرح بما يخرجه عن حد المباح وكذا الحزن لأصابَ، لأنه الذي تدل عليه الآية التي استند إليها، بل إنه لأمر متعذر أن لا يفرح الإنسان ولا يحزن. والمطالبة بهذا المسلك مثالية تتجاهل طبيعة الإنسان، وقد رأينا مثل هذا التوجه عند بعض الفلاسفة مثل سقراط ومن تبعه مثل الكندي [٥٠، ص ص١٦٨-١٧٠] حيث يرى هـؤلاء أنـه لا ينبغي للإنسان أن يقتني أشياء مفرحة لأنه إذا فقدها حزن، وقد كان هؤلاء يروجـون للفرح العقلاني الذي لا ضد له، وشتان بين الدعوة إلى التجاهل والدعوة إلى الاتزان.

إن شرع الله أحكم وهديه سبحانه أكمل حين أباح الفرح بما يفرح باعتدال ورغَّب بالشكر عليه، وأباح الحزن على ما يحزن باعتدال أيضا، ورغَّب بالصبر، وهو ما ينسجم مع طبيعة النفس السوية.

---

٢١ أخرجه ابن ماجه [٤٨، جـ٢، ص٣٩٧].

٢٢ رواه البخاري في كتاب التفسير [٦، جـ١، ص٤١٥].

إن توبيخ الله تعالى للكافرين بقوله: ﴿ذَلِكُم بِمَا كُنتُمْ تَفْرَحُونَ فِي الأَرْضِ بِغَيْرِ الحَقِّ﴾ [غافر، آية ٧٥] دليل على أن الفرح بالحق - وهو المحمود والمباح - جائز.

وفي حديث التوبة المشهور دلالة واضحة على إباحة الفرح في أمور الدنيا، لأن فرح الله تعالى شُبِّه به - مع نفي المماثلة والمشابهة - ولا يشبَّه فرح الله إلا بمباح «لله أفرح بتوبة عبده من أحدكم سقط على بعيره وقد أضله في أرض فلاة.»

وفي رواية ذكرها صاحب *دليل الفالحين* نقلا عن ابن عساكر في *أماليه* عن أبي هريرة مرفوعا: «لله أفرح بتوبة عبده من العقيم الوالد ومن الضال الواجد، ومن الظمآن الوارد» [٦، جـ١، ص٨٦]، وهذه كلها صور لفرح في أمور الدنيا.

بيد أن الفرح المباح ينبغي أن يحترز منه، لا خوفا من أن يتجاوز الحد فيصبح مذموما، فهذه مسألة سبق الحديث عنها، وتحديد معالمها، ولكن ثمة مسألة أخرى: وهي أن الفرح المباح قد يشتد فيوقع صاحبه في أخطاء غير مقصودة في أثناء تعبيره عن هذا الفرح.

في حديث التوبة المتقدم ما يؤكد هذا الأمر، فقد قال ﷺ عن الرجل الذي فقد بعيره ثم وجده: «ثم قال من شدة الفرح: اللهم أنت عبدي وأنا ربك.. أخطأ من شدة الفرح،» والأمر ما قال علماء النفس في هذا المجال بأن الانفعالات الهائجة لا تكاد تنجو النفس من آثارها الضارة بالوظائف الفعلية، فالانفعال العنيف يشوّه الإدراك ويعطل التفكير المنظم، والقدرة على حل المشكلات، ويضعف القدرة على التذكر والتعليم ويشل سيطرة الإدراك [٥٠، ص١٦٧].

قال بعض شراح الحديث [٦، جـ١، ص٨٦]: «أي تجاوز الصواب وهو قوله أنت ربي وأنا عبدك إلى ما قاله من الخطأ من شدة الفرح لما تقرر من أنه ربما اشتد حتى منع صاحبه هذا من إدراك البدهيات فضلا عن غيرها.»

لقد وضع هذا الحديث قاعدة جليلة طالما دفع الثمن غاليا من جهلها أو تجاهلها، ذلك أن الفرح - كما يقول ديكارت [١، ص ٦٨] يجعل الذين يستسلمون له جسورين وغير مبالين، وهذا ما يجعل الفرح في العادة أشد ضررا على النفس من الحزن، ومن قبل قال أفلاطون [١٢، ص١٤٤] إن اللذة المفرطة تجعل الإنسان هائم العقل مضطربا.

وأكمل من هذا وذاك قول الرسول ﷺ حين جعل شدة الفرح مظنة للوقوع في الخطأ، وكأن بينهما تلازما، وقد يكون الخطأ في القول أو الفعل أو في تقدير الأمور، ولهذه الجوانب صور لا حصر لها.

لا تكاد تخلو الذاكرة، من حادثة، أو حوادث، مؤسفة سمعت أو شوهدت، أعقبت فرحا، فأعقبها حزن- كالتهور في قيادة السيارات مثلا - كان القصد منها التعبير عن الفرح فأدت إلى حالات وفاة، أو إعاقة دائمة تظل ماثلة أمام الناس، ومن العجب أنها نشأت بسبب التعبير عن الفرح. يقول ديكارت [١، ص٨٣] إن دفع الأشياء التي تضر ويمكنها أن تهدم أهم من اكتساب الأشياء التي تضيف كمالا نستطيع أن نستمر في الحياة بدونه.

وقد سبق الشرع الحكيم إلى هذا المعنى في القاعدة المشهورة التي تقول دفع المفسدة أولى من جلب المنفعة.

وليس ببعيد عن هذا، التجاوزات غير الشرعية في المبالغة في المباحات أو التهاون في المفروضات، عن قصد أو دون قصد، ومرد ذلك كله شدة الفرح المباح في أصله.

## الخاتمة

وختاما، أرى لزاما أن أوجز في فقرات معدودة أبرز ما تضمنه هذا البحث إتماما للفائدة، ومتابعة للعادة السائدة:

١- الإنسان - من حيث هو - بانفعالاته وصفاته التي جُبل عليها غير متزن، وقد تكفلت النصوص الشرعية بالضبط والتوجيه؛ ليتمكن هذا الإنسان من التعامل والتفاعل مع ما حوله على الوجه الحسن.

٢- الفرح انفعال ظاهر في النفس البشرية، لا يلحقه مدح أو ذم من حيث هو، وإنما يكون المدح والذم بحسب متعلقة.

٣- عني القرآن الكريم بالفرح في آيات كثيرة، عرضت له بطريقة مباشرة وغير مباشرة، منثورة في سوره الكريمة، يستفاد من هداياتها مجتمعة أن الفرح ثلاثة أقسام: محمود، ومذموم، ومباح.

٤- ذكر القرآن الكريم الفرح المحمود، المتمثل بالفرح بالدين الإسلامي، وبكل ما يتصل به، فأمر الله به، وأعلى من شأنه، وعرّض بمن أعرض عنه، لما لهذا الفرح من فوائد حميدة وآثار مفيدة.

٥- للفرح المذموم صور متنوعة، أسندها القرآن الكريم إلى طوائف مذمومة، وهي اليهود، والمنافقين، والكافرين، والمترفين، تحدث من خلالها عن دوافع الفرح المذموم وآثاره السلبية، بما يكفي للتبصير، والتحذير لكل حريص متأمل.

٦- الفرح المباح ينسجم مع الطبيعة السوية للنفس البشرية، مع ضرورة الاحتراز منه، لأن للتساهل في شأنه - أو المبالغة فيه - عواقب غير محمودة.

٧- تميز المنهج القرآني بشأن الانفعالات، في الحكم والضبط والتوجيه، مع وجود قواسم مشتركة بينه وبين بعض ما ورد عن مدارس الفلسفة وعلم النفس في هذا المجال.

والله أعلم وصلى الله وسلم على سيدنا محمد.

## المراجع

[١] ديكارت، رينية (ت ١٥٦١م). *انفعالات النفس*. ترجمة وتقويم وتعليق جورج زيناتي. ط١. بيروت: دار المنتخب العربي للدراسات والنشر والتوزيع، ١٤١٣هـ.

[٢] سبيعى، عدنان. *المدخل إلى عالم النفس الإسلامي*. ط١. دمشق: دار قتيبة، ١٤١١هـ.

[٣] القرطبي، أبو عبدالله محمد بن أحمد (ت ٦٧١هـ). *الجامع لأحكام القرآن*. بيروت: دار إحياء التراث العربي، ١٤٠٥هـ.

[٤] عطية الله، أحمد. *سيكلوجية الضحك*. القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، ١٩٤٧م.

[٥] ابن القيم، محمد بن أبي بكر (٧٥١هـ). *الضوء المنير على التفسير*. جمعه علي الحمد الصالحي. الرياض: مؤسسة النور، د.ت.

[٦] الزبيدي، زين الدين أحمد. *مختصر صحيح البخاري المسمى التجريد الصريح لأحاديث الجامع الصحيح*. تحقيق إبراهيم بركة. ط٤. بيروت: دار النفائس، ١٤٠٩هـ.

[٧] الصديقي، محمد بن علان (ت ١٠٥٧هـ). *دليل الفالحين لطرق رياض الصالحين*. بيروت: دار الكتب العلمية. د.ت.

[٨] ابن حجر، أحمد بن علي العسقلاني (ت ٨٥٢هـ). *فتح الباري بشرح صحيح البخاري*. د.م: دار الفكر للطباعة والنشر، د.ت.

[٩] ابن القيم، محمد بن أبي بكر (ت ٧٥١هـ). *التفسير القيم*. جمعه محمد أوس الندوي. تحقيق محمد حامد الفقي. مكة المكرمة: مطبعة السنة المحمدية، ١٩٤٩م.

[١٠] عثمان، عبدالكريم محمد. *الدراسات النفسية عند المسلمين والغزالي بوجه خاص*. ط٢. القاهرة، مكتبة وهبة، ١٤٠١هـ.

[١١] عبدالله، حسن إبراهيم. *مقدمة في فلسفة التربية الإسلامية من التربية الطبيعية الإنسانية*. الرياض: دار عالم الكتب، ١٤٠٥هـ.

[١٢] العامري، أبوالحسن محمد بن يوسف (ت ٣٨١هـ). *السعادة والإسعاد في السيرة الإنسانية*. دراسة وتحقيق أحمد عبدالحليم عطية. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، د.ت.

[١٣] ابن عاشور، محمد الطاهر. *تفسير التحرير والتنوير*. د.م: د.ن، د.ت.

[١٤] ابن فارس، أبوالحسن أحمد (ت ٣٩٥هـ). *مقاييس اللغة*. تحقيق عبدالسلام هارون. ط٢. القاهرة: مصطفى البابي الحلبي، ١٣١٩هـ.

[١٥] الازهري، أبومنصور بن أحمد (ت ٢٨٢هـ). تهذيب *اللغة*. تحقيق عبدالله درويش ومراجعة محمد النجار. القاهرة: دار الكتب المصرية للتأليف، د.ت.

[١٦] الزاوي، الطاهر أحمد. *ترتيب القاموس المحيط*. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٣٩٩هـ.

[١٧] الراغب، أبو القاسم الحسين بن محمد (ت ٥٠٢هـ). *المفردات في غريب القرآن*. تحقيق محمد سيد كيلاني. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[١٨] ربيع، محمد شحاتة. *التراث النفسي عند علماء المسلمين*. د.م: دار المعرفة الجامعية، ١٩٩٣م.

[١٩] الرازي، فخر الدين محمد بن عمر (ت ٦٠٦هـ). *التفسير الكبير*. د.م: دار الفكر، ١٤١٠هـ.

[٢٠] الفيزوزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (ت ٨١٧هـ). *بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز*. القاهرة: لجنة احياء التراث الإسلامي، ١٣٨٣هـ.

[٢١] *مجلة الفيصل*، ع ٢٥١، مقالة الشيخ أبو عبدالرحمن بن عقيل.

[٢٢] ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (ت ٧١١هـ). *لسان العرب*. بيروت: دار صادر، د.ت.

[٢٣] الألوسي، شهاب الدين محمود (ت ١٢٧٠هـ). *روح المعاني في تفسير القرآن والسبع المثاني*. بيروت: دار إدارة الطباعة المنيرية، د.ت.

[٢٤] أبو حيان، محمد بن يوسف بن علي (ت ٧٥٤هـ). *البحر المحيط*. ط١. بيروت: دار الكتب العلمية، ١٤١٣هـ؛ ودمشق: دار الفكر، ١٣٩٨هـ.

[٢٥] الترمذي، محمد بن عيسى (ت ٢٧٩هـ). *جامع الترمذي*. ط٢. الرياض: دار السلام للنشر والتوزيع، ١٤٢١هـ.

[٢٦] رضا، محمد رشيد. *تفسير القرآن الحكيم الشهير بتفسير المنار*. ط٢. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٢٧] صليبا، جميل. *المعجم الفلسفي*. بيروت: دار الكتاب اللبناني، ١٩٧١م.

[٢٨] ابن القيم، محمد بن أبي بكر (ت ٧٥١هـ). *الروح*. تحقيق أحمد أنيس عبادة ومحمد فهمي السرحاني. د.م: مكتبة نصير، د.ت.

[٢٩] الكنوي، أيوب بن موسى الحسيني (ت ١٠٩٤هـ). *الكليات*. تحقيق عدنان درويش ومحمد المصري. دمشق: منشورات وزارة الثقافة، ١٩٧٦م.

[٣٠] أنيس، إبراهيم وزملاؤه. *المعجم الوسيط*. القاهرة: دار المعارف، ١٣٩٣هـ.

[٣١] الزمخشري، محمود بن عمر (ت ٥٣٨هـ). *أساس البلاغة*. ط٢. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٨٥م.

[٣٢] ابن عطية، أبومحمد عبدالحق (ت ٥٤١هـ). *المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز*. ط١. بيروت: دار الكتاب العلمية، ١٤١٣هـ.

[٣٣] السهارنفوري، خليل أحمد (ت ١٣٤٦هـ). *بذل المجهود في حل أبي داود*. ط٢. الرياض: دار اللواء، د.ت.

[٣٤] اليحصبي، مالك بن أنس. *الموطأ*. شرح وتعليق أحمد عرموس. بيروت: دار النفائس، ١٣٩٠هـ.

[٣٥] المنذري، الحافظ زكي الدين عبدالعظيم الدمشقي (ت ٦٥٦هـ). *مختصر صحيح مسلم*. تحقيق ناصر الدين الألباني. ط٦. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٧هـ.

[٣٦] المليجي، عبدالمنعم عبدالعزيز. *تطور الشعور الديني عند الطفل المراهق*. ط١. القاهرة: دار المعارف، ١٩٥٥م.

[٣٧] الزمخشري، محمود بن عمر (ت ٥٣٨هـ). *الكشاف عن خصائص التنزيل*. بيروت: دار المعارف، د.ت.

[٣٨] الطبري، محمد بن جرير (ت ٣١٠هـ). *جامع البيان عن تأويل آي القرآن*. القاهرة: دار الحديث، ١٤٠٧هـ.

[٣٩] قطب، سيد إبراهيم (ت ١٣٨٦هـ). *في ظلال القرآن*. ط١٢ . جدة: دار العلم بالتعاون مع دار الشروق، ١٤٠٦هـ.

[٤٠] ابن كثير، إسماعيل الدمشقي (ت ٧٧٤هـ). *تفسير القرآن العظيم*. بيروت: دار المعرفة، د.ت.

[٤١] ابن سعدي، عبدالرحمن بن ناصر. *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان*. بيروت: دار عالم الكتب، ١٩٨٨م.

[٤٢] القيزوزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (ت ٨١٧هـ). *بصائر ذوي التمييز في لطائف الكتاب العزيز*. القاهرة: لجنة أحياء التراث الإسلامي، ١٣٨٣هـ.

[٤٣] ابن قدامة، أحمد بن محمد المقدسي (٧٤٢هـ). *مختصر منهاج القاصدين*. تحقيق زهير الشاويش. ط٧. بيروت: المكتب الإسلامي، ١٤٠٦هـ.

[٤٤] الخطيب، عبدالكريم. *التفسير القراني للقرآن*. د.م: دار الفكر العربي، د.ت.

[٤٥] القاسمي، محمد جمال الدين (ت ١٣٣٢هـ). *محاسن التأويل*. ط١ . القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، عيسى البابي الحلبي، ١٣٩٧هـ.

[٤٦] الفراء، محمد أبو بكر (ت ٢٠٧هـ). *معاني القرآن*. تحقيق ومراجعة محمد علي النجار. القاهرة: الدار المصرية للتأليف والنشر، د.ت.، ١٩٦٦م.

[٤٧] ابن القيم، محمد بن أبي بكر (ت ٧٥١هـ). *زاد المعاد في هدى خير العباد*. القاهرة: دار الفكر للطباعة، د.ت.

[٤٨] القزويني، أبو عبدالله محمد بن يزيد (ت٢٧٣هـ). سنن ابن ماجه. تحقيق محمد مصطفى الأعظمي. ط١ . الرياض: د.ت.، ١٤٠٣هـ.

[٤٩] البرسوي، إسماعيل حقي (ت ١١٣٧هـ). *تفسير روح البيان*. بغداد: مكتبة المثنى، د.ت.

[٥٠] راجح، أحمد عزت. *أصول علم النفس*. ط١ . الإسكندرية: د.ن، ١٩٧٦م.

# Joy: A Quranic Educational Study

**Zaid Omar Abdallah**

*Associate Professor, Department of Islamic Studies, College of Education,*

*King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia*

**Abstract.** This study deals with joy in the light of the Quran and inications of the verses and their guides, with reference to humanistic studies. Man is created with emotions, and joy is one of these emotions. Man by his nature is unbalanced towards these emotions, thus Islam cares to control them and direct them to do their positive role in man's life. The study shows that there are three kinds of joy. First, that which is desired; it deals with religious matters, it has good forms, and its effects are positive. Second, that which is dispraised; it comes from misled groups that are Jewish, hypocrite, unbeliever, and inferior. The researcher showed many examples of this kind and explained their negative effects. Third, that which is legitimate; it is harmonized with the normal human being. The researcher mentioned that caution should be exercised concerning this kind becuase leniency in its regard may lead to undesirable results. The researcher concluded that the Quran has a distinct manner in dealing with emotions in terms of ruling, controlling, and guiding. There are some common factors between the Quran and claims of some philosophical schools and psychology about the matter. This study is considered an aplied trial for objective explanation.

*J. King Saud Univ.*, Vol. 13, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 167-578 Ar., Riyadh (A.H. 1421/2001).

# Contents

Academic Publishing and Press

*J. King Saud Univ.*, Vol. 13, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 167- 578 Ar., Riyadh (A.H. 1421/2001).

# Journal of
# King Saud University

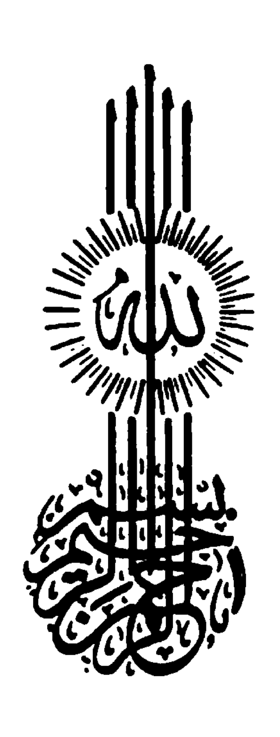
## Volume 13

## Educational Sciences & Islamic Studies (2)

**A.H. 1421**
**(2001)**



Academic Publishing and Press, King Saud University
P.O. Box 68953, Riyadh 11537, Saudi Arabia



## Guidelines for Authors

***The Journal of King Saud University***

This periodical is a publication of the Academic Publishing and Press Division of King Saud University. Its purpose is to provide an opportunity for scholars to publish their original research. The Editorial Board, through Division Editorial Boards, will consider manuscripts from all fields of knowledge. A manuscript may be submitted in either Arabic or English, and, if accepted for publication, it may not be published elsewhere without the prior written permission of the Editor-in-Chief.

The following is the manuscript type classification used by the Editorial Board:

**1. Article:** An account of an author's work in a particular field. It should contribute new knowledge to the field in which the research was conducted.

**2. Review article:** A critical synthesis of the current literature in a particular field, or a synthesis of the literature in a particular field during a specific period of time.

**3. Brief article:** A short article (note) having the same characteristics as an article.

**4. Forum:** Letters to the Editor, comments and responses, preliminary results or findings, and miscellany.

5. ***Book reviews***

### GENERAL INSTRUCTIONS

**1.Submission of manuscripts for publication:** Papers must be presented in final page format, along with a magnetic disk containing the contribution executed on an IBM compatible PC using Word 6 or any updated version of it. Pages are to be numbered consecutively and are to include all illustrative material, such as tables and figures, in their appropriate places in the text.

**2.Abstracts:** Manuscripts for articles, review articles, and brief articles must include both Arabic and English abstracts, using not more than 200 words in each version.

**3.Tables and other illustrations:** Tables, figures, charts, graphs and plates should be planned to fit the journal's page size (12.6 x 19 cm incl. running heads). Line drawings are to be presented on high quality tracing paper using black India ink. Copies are not permitted for use as originals. Line quality is required to be uniform, distinct, and in proportion to the illustration. Photographs may be submitted on glossy print paper in either black and white, or color. Tables and other illustrative material must include headings or captions, as well as credit lines wherever the material is not original.

**4.Abbreviations:** The names of periodicals should be abbreviated in accordance with *The World List of Scientific Periodicals*, e.g., *J. of Food Sci.*

For weights and measurements, and where appropriate, abbreviations rather than words are to be used, e.g., cm, mm, m, km, cc, ml, g, mg, kg, min, %, Fig., et al., etc.

**5. References:** In general, references citations in the text are to be identified sequentially. Under the "References" heading at the end of the manuscript all references are to be presented sequentially in the following fashion:

a) Periodical citations in the text are to be enclosed in online brackets, e.g., [7]. Periodical references are to be presented in the following form: reference number (in on-line brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, the title of the article, title of the periodical (italicized), volume, number, year of publication (in parentheses), and pages.
   Example:
   [7] Hicks, Granville. "Literary Horizon: Gestations of a Brain Child." *Saturday Review*, 45, No. 62 (1962), 2-23.

b) Book citations in the text are to be enclosed in online brackets including the page(s), e.g., [8, p. 16]. Book references are to include the following: reference number (in online brackets [ ]), author's surname followed by a given name and/or initials, title of the book (italicized), place of publication, publisher, and year of publication.
   Example:
   [8] Diaches, David. *Critical Approaches to Literature.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1956.

When a citation in the text is used to refer to a previously cited reference, use the same reference number and include the appropriate page number(s) in online brackets.

Latin abbreviations such as: op. cit., loc. cit., ibid., are to be avoided.

**6. Content note:** A content note is a note from the author to the reader providing clarifying information.

A content note is indicated in the text by using a half-space superscript number (e.g., ... books[3] are ...). Content notes are to be sequentially numbered throughout the text. A reference may be cited in a content note by use of a reference number (in online brackets [ ]) in the same way that it is used in the text. If a reference citation in the text follows a content note citation, and if the said content note has a reference citation contained within it, then the next reference citation number used in the text follows the reference number used in the content note.

Content notes are to be presented below a solid line separating them from the text. Use the same half-space superscript number assigned to the content note in the text to precede the content note itself.

**7.Proofs:** No changes, additions or deletions will be allowed in the proof stage.

**8.Opinions:** Manuscripts submitted to the journal for publication contain the author's conclusions and opinions and, if published, do not constitute a conclusion or opinion of the Editorial Board.

**9.Offprints:** Authors will be provided twenty-five offprints without charge.

**10.Correspondence:**

Division Editor
***The Journal of King Saud University***
***(Educational Sciences & Islamic Studies)***
P.O. Box 2458, Riyadh 11451
Kingdom of Saudi Arabia

**11.Frequency:** Biannual.

**12.Price per issue:** SR 10 or $ 5 (including postage).

**13.Subscription and Exchange:** University Libraries, King Saud University, P.O. Box 22480, Riyadh 11495, Kingdom of Saudi Arabia.

*J. King Saud Univ.*, Vol.13, *Educ. Sci. & Islamic Stud.* (2), pp. 167-578 Ar., Riyadh (A.H. 1421/2001)

ISSN 1018-3620



# Journal of King Saud University

## Volume 13

## Educational Sciences & Islamic Studies (2)

A.H. 1421 (2001)



King Saud University

Academic Publishing and Press